

Université de Montréal

**L'impact de la motivation et de la personnalité sur le transfert des apprentissages
dans un contexte d'autoformation :
une étude dans l'industrie pharmaceutique**

Par
Sophie Leduc

École des relations industrielles
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
en relations industrielles

Août, 2003

© Sophie Leduc, 2003



HD

4815

U54

2003

v.007

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.


Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.


In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**L'impact de la motivation et de la personnalité sur le transfert des apprentissages
dans un contexte d'autoformation :
une étude dans l'industrie pharmaceutique**



Présenté par :
Sophie Leduc

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président du jury : Gregor Murray
Directrice de recherche : Lucie Morin
Membre du jury : Stéphane Renaud



Août, 2003

RÉSUMÉ

La présente étude avait pour objectif d'explorer le lien entre la motivation et la personnalité avec le transfert des apprentissages. Plus particulièrement, nous cherchions à déterminer si l'orientation des buts, la gestion de soi, la motivation ainsi que l'efficacité personnelle ont une influence sur le transfert des acquis de formation. De plus, tel que suggéré par le modèle de Ford et Weissbein (1997), nous avons également voulu savoir si ces mêmes variables étaient susceptibles d'avoir un impact indirect sur le transfert des acquis via la variable médiatrice de l'apprentissage. Nos participants, 47 gestionnaires travaillant pour une grande entreprise montréalaise de l'industrie pharmaceutique, ont répondu à trois questionnaires et ont passé un test d'apprentissage à partir d'un « CBT » (Computer Based Training). La collecte de données s'est effectuée sur une période d'un an dans le cadre d'un projet pilote d'autoformation sur les bonnes pratiques de fabrication (BPF).

Lors de l'analyse de corrélation entre nos variables, bien que l'analyse descriptive de nos variables ait donné des résultats satisfaisants, seule l'efficacité personnelle et la motivation ont obtenu une relation significative avec le transfert des apprentissages. De manière plus spécifique, nous n'avons observé aucun lien significatif entre les trois composantes de l'orientation des buts et la gestion de soi (les deux variables indépendantes liées à la personnalité) et le transfert des apprentissages (VD). De plus, aucun lien significatif n'a été trouvé avec l'apprentissage, et ce, tant entre les variables individuelles et l'apprentissage qu'entre l'apprentissage et le transfert.

Dû à la nature quantitative de nos données, nous avons procédé à l'analyse de régression multiple afin de vérifier nos hypothèses. La personnalité et la motivation agissaient alors comme prédicteurs sur la variable dépendante du transfert des apprentissages. Les résultats indiquent que seule la motivation est un prédicteur significatif du transfert. En effet, aucune relation significative n'a été trouvée entre l'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages bien que nous ayons observé un lien entre ces variables lors de l'analyse de corrélation. De plus, puisque nous n'avons trouvé aucune relation significative lors de l'analyse de corrélation entre l'apprentissage et les autres variables, nous n'avons pas à

effectuer une analyse de régression afin de vérifier l'effet de cette variable médiatrice. Cependant, à titre exploratoire, nous avons procédé à une seconde analyse de régression linéaire entre l'apprentissage, le climat de transfert, la motivation et l'efficacité personnelle ainsi que le transfert des apprentissages (variable dépendante) afin de vérifier si la variance expliquée serait modifiée par l'introduction de la variable médiatrice et contrôle. Les résultats de cette dernière analyse confirment les conclusions précédentes. La motivation est encore une fois la seule variable expliquant la variance du transfert des apprentissages.

Le nombre limité de participants constitue la principale limite de notre étude. En effet, le fait que notre échantillon ne comporte que 47 sujets diminue le pouvoir statistique et contribue à augmenter la possibilité d'une erreur de type II, c'est-à-dire d'avoir des résultats non significatifs alors que dans les faits, les variables à l'étude ont un effet réel sur la variable dépendante.

Sur le plan théorique, cette étude constitue un test empirique du modèle modifié de Ford et Weissbein (1997). De plus, il est intéressant de remarquer que seule la relation entre la motivation et le transfert des apprentissages a été trouvée significative étant donné que cette formation était obligatoire. Ainsi, comme la formation était imposée pour tous les gestionnaires, ceux dont la motivation était tout de même élevée sont ceux qui ont le plus transféré leurs acquis. Ces résultats semblent suggérer qu'il est bénéfique d'investir afin d'augmenter la motivation des participants dans le but de favoriser leur transfert. Cependant, compte tenu de la petite taille de notre échantillon, davantage de recherches sont nécessaires avant d'être en mesure d'affirmer que seule la motivation a un impact sur le transfert des apprentissages. Ainsi, les résultats de la présente étude mettent en lumière l'importance de continuer à explorer la relation médiatrice entre les variables individuelles et le transfert des acquis. De plus, la recherche future pourrait s'intéresser à d'autres types de variables individuelles dans le même cadre conceptuel telles que les styles d'apprentissage.

Mots clés : Autoformation, transfert des apprentissages, orientation des buts, gestion de soi, motivation, efficacité personnelle, apprentissage, climat de transfert.

SUMMARY

The goal of this study was to investigate the relationship between motivation, personality and transfer of training. Specifically, we wanted to know if goal orientation, self-management, motivation and self-efficacy have an effect on transfer of training. As suggested by Ford and Weissben's model (1997), we wanted to determine if these variables could influence indirectly transfer of training through a mediating variable: learning. The sample consisted of 47 management employees who worked for a major pharmaceutical company based in Montreal. The subjects were asked to fill out 3 questionnaires and were given a CBT session (Computer Based Training) to assess their learning skills. Data collection took a year and was integrated in a self-directed learning pilot project regarding Good Manufacturing Practices.

Although we obtained satisfactory results in the descriptive analysis, only two variables were significantly related to the transfer of training when the correlation analysis was conducted : self-efficacy and motivation (IVs). More precisely, we could not establish a significant link between the 3 components of goal orientation and self-management (both linked to personality) and transfer of training (DV). Furthermore, none of the variables correlated significantly with learning whether it be with the individual variables or with transfer of training.

Due to the quantitative nature of our data, we conducted a multiple regression analysis in order to test our hypothesis; personality and motivation were then predictors of transfer of training. Following this second analysis, our results indicated that motivation alone qualifies as a significant predictor of transfer of training. Indeed, no significant relation was found between self-efficacy and transfer of training although such an association had been found between these variables when a correlation analysis was conducted in our preliminary analysis. Moreover, since no significant link between learning and the other variables were uncovered by the correlation analysis, it was not necessary to proceed with a regression analysis to study the effect of this mediating variable. However, for exploratory purposes, we performed a second linear regression between learning, transfer climate, motivation, self-efficacy and transfer of training, our dependant variable, to

determine if the explained variance would be influenced by the introduction of the control variable and the mediating variable. The conclusions of this last test are consistent with results previously reported: motivation alone accounts for the variance of the transfer of training.

A major limitation of this study is the sample size. Given the small number of participants (47 subjects), the statistical power of this research was decreased. Hence, this increased the possibility of a type II error occurring in which a particular result shows non significant when in fact, the independent variables do have an effect on the dependant variable.

The main theoretical implication of this study constitutes an empirical test of a modified version of Ford and Weissbein's conceptual model (1997). Moreover, it is relevant to note that even though this was a mandatory training session, the only significant relationship established is the one between motivation and the transfer of training. Thus, our results seem to indicate that since the training session was mandatory for all managers, those who were highly motivated are the ones who transferred their knowledge the most. These conclusions suggest that it is beneficial to invest in order to increase the participants' motivation which will in turn improve their level of transfer of training. However, due to the small sample size, more research is needed before we can safely state that only motivation has an impact on transfer of training. Thus, the results obtained in this study sustain the importance of pursuing the investigation of the relationship between individual variables and the transfer of training. Furthermore, future studies could focus on other types of individual variables within similar conceptual frame such as learning styles.

Key words : Self-directed learning, transfer of training, goal orientation, self-management, motivation, self-efficacy, learning, transfer climate.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	P. ix
LISTE DES FIGURES	P. x
REMERCIEMENTS	P. xi
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	P. 1
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET QUESTION DE RECHERCHE	P. 4
2.1 L'AUTOFORMATION	P. 4
2.1.1 DÉFINITION	P. 4
2.1.2 UTILISATION DE L'AUTOFORMATION DANS LES ORGANISATIONS	P. 7
2.1.3 JUSTIFICATIONS DE L'ACCROISSEMENT DE L'AUTOFORMATION	P. 8
2.2 LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	P. 9
2.2.1 DÉFINITION	P. 9
2.2.2 PROBLÉMATIQUE DU TRANSFERT	P. 10
2.2.3 UN MODÈLE DES FACTEURS FAVORISANT LE TRANSFERT	P. 12
2.2.4 VARIABLES DU MODÈLE À L'ÉTUDE	P. 14
2.3 QUESTION DE RECHERCHE	P. 27
CHAPITRE 3 : MODÈLE D'ANALYSE DE RECHERCHE	P. 28
3.1 NOTRE MODÈLE CONCEPTUEL	P. 28
3.1.1 LA VARIABLE DÉPENDANTE : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	P. 28
3.1.2 LA VARIABLE MÉDIATRICE : L'APPRENTISSAGE	P. 31
3.1.3 LES VARIABLES INDÉPENDANTES : LA PERSONNALITÉ ET LA MOTIVATION	P. 31
3.1.4 LA VARIABLE CONTRÔLE : LE CLIMAT DE TRANSFERT	P. 33
3.2 NOS HYPOTHÈSES	P. 35

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	P. 37
4.1 LE TYPE DE RECHERCHE	P. 37
4.2 LA STRUCTURE DE LA PREUVE	P. 38
4.3 L'ÉCHANTILLON	P. 41
4.4 INSTRUMENTS D'OBSERVATION	P. 42
 CHAPITRE 5 : RÉSULTATS	 P. 47
5.1 ANALYSES DESCRIPTIVES	P. 47
5.2 ANALYSES DES CORRÉLATIONS	P. 59
5.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	P. 63
 CHAPITRE 6 : DISCUSSION	 P. 67
 RÉFÉRENCES	 P. 75

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 4.1	MOMENTS DE LA COLLECTE DE DONNÉES	P. 40
TABEAU 4.2	ANALYSE DE FIABILITÉ – ORIENTATION DE PREUVE (5 ITEMS)	P. 44
TABEAU 5.1	STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES VARIABLES À L'ÉTUDE	P. 48
TABEAU 5.2	CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES DU MODÈLE D'ANALYSE	P. 62
TABEAU 5.3	RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION – MODÈLE 1 EFFICACITÉ PERSONNELLE ET MOTIVATION	P. 64
TABEAU 5.4	RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION – MODÈLE 2 EFFICACITÉ PERSONNELLE, MOTIVATION, APRENTISSAGE, CLIMAT DE TRANSFERT	P. 66

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1	CONTINUUM D'AUTONOMIE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	P. 6
FIGURE 2.2	MODÈLE DU PROCESSUS DE TRANSFERT (FORD ET WEISSBEIN, 1997)	P. 12
FIGURE 3.1	NOTRE MODÈLE D'ANALYSE CONCEPTUEL	P. 29
FIGURE 5.1	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	P. 49
FIGURE 5.2	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE L'APPRENTISSAGE	P. 50
FIGURE 5.3	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE L'ORIENTATION D'APPRENTISSAGE	P. 51
FIGURE 5.4	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE L'ORIENTATION DE PREUVE	P. 52
FIGURE 5.5	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE L'ORIENTATION D'ÉVITEMENT	P. 53
FIGURE 5.6	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE GESTION DE SOI	P. 54
FIGURE 5.7	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS DE MOTIVATION	P. 55
FIGURE 5.8	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	P. 56
FIGURE 5.9	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS POUR LE CLIMAT DE TRANSFERT (CONSÉQUENCES)	P. 57
FIGURE 5.10	RÉPARTITION DES SCORES INDIVIDUELS POUR LE CLIMAT DE TRANSFERT (INDICATEURS SITUATIONNELS)	P. 58

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier madame Lucie Morin, directrice de ce mémoire de maîtrise, pour ses précieux conseils, sa supervision, ses encouragements et sa confiance qui ont contribué à la rigueur de cet ouvrage.

Je suis également reconnaissante à monsieur Gregor Murray et à monsieur Stéphane Renaud, tous deux professeurs à l'école des Relations industrielles à l'Université de Montréal et lecteurs de ce mémoire.

Également, je ne peux passer sous silence la collaboration et l'appui du personnel du Centre de développement des compétences de Wyeth. Je suis particulièrement reconnaissante à François Lavallée, directeur du Centre de développement des compétences ainsi qu'à Claudia Loïselle et Michel Fafard, coordonnateurs en formation pour leur soutien constant particulièrement lors de la collecte de données. C'est grâce à toutes ces personnes que ce projet de recherche a non seulement été enrichissant mais également agréable.

Quelques personnes m'ont également apporté de l'aide technique dans certaines étapes de ma recherche. Je tiens donc à exprimer ma reconnaissance à Denis Morin et Natalie Lavallée pour leur disponibilité et leur support lors de la rédaction de cet ouvrage.

Enfin, il va sans dire que pour franchir les obstacles et maintenir les efforts dans l'accomplissement d'un tel projet, la présence, l'écoute et la confiance de personnes chères est essentielle et mérite d'être soulignée. Je leur dédie donc ce mémoire de maîtrise. À mon fiancé François, mes parents Jeanne D'Arc et Michel et ma directrice Aurora qui, à des moments bien précis et à leur façon, m'ont tous encouragée à toujours me dépasser...

CHAPITRE 1

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Le contexte de compétition accrue provoqué par la mondialisation de l'économie, la rapidité des changements technologiques ainsi que l'évolution rapide du savoir caractérise le marché du travail aujourd'hui. Ce contexte a une influence sur les besoins de formation en organisation. En effet, ceux-ci sont sans cesse en croissance pour permettre aux travailleurs de s'ajuster à l'évolution constante des connaissances. De plus, mentionnons la venue de nouvelles technologies de l'information qui permettent à plusieurs entreprises d'avoir accès à de nouveaux moyens d'apprentissage auto-dirigés tels que l'Internet, intranet et les cd-rom. Devant cette réalité, on comprend pourquoi les entreprises responsabilisent leurs employés par rapport à leur propre perfectionnement. Dans le même ordre d'idée, on voit augmenter la pratique d'autoformation. La littérature démontre bien cette tendance à vouloir que les employés s'autoforment. En effet, selon la synthèse des recherches sur l'autoformation publiée par Tough (1978), 73% des projets éducatifs des adultes seraient de type autodidacte et une moyenne de 500 heures par années y serait consacrée par les personnes concernées. L'importance du temps que les travailleurs consacrent à des projets d'apprentissage est confirmée par plus d'une recherche dont celle de Sirois (1995) qui s'est intéressée aux chercheurs dans l'industrie pharmaceutique et celle de Foucher (1995) menée auprès d'ingénieurs du secteur aéronautique. Cette pratique d'autoformation est certes moins coûteuse mais il importe pour les entreprises de s'assurer de son efficacité. Une manière de mesurer le retour sur l'investissement en formation consiste à mesurer combien les employés transfèrent effectivement les apprentissages acquis lors de la formation de retour au travail.

Différentes approches favorisant le transfert des apprentissages existent dans la littérature soit (1) les variables individuelles telles la capacité, la personnalité et la motivation, (2) le design de la formation et (3) le climat de travail favorable au transfert. Compte tenu du contexte d'autoformation, la présente étude s'intéressera aux variables individuelles comme déterminants du transfert des apprentissages. Une seconde raison justifiant l'intérêt envers les variables individuelles se situe au niveau du manque dans la littérature. En effet, bien que plus d'une étude démontrent le lien entre certaines caractéristiques des apprenants

et leur niveau de transfert (Button, Mathieu & Zajac, 1996; Dweck, 1989; Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1992; Licht & Dweck, 1984), plusieurs chercheurs soulignent le besoin d'approfondir nos connaissances sur ce sujet (Ford et Weissbein, 1997; Foucher 2000; Noe, 1986). Devant un tel contexte, il nous paraît pertinent d'étudier la problématique suivante : « **Dans un contexte d'autoformation, quel est l'impact de la motivation et de la personnalité sur le transfert des apprentissages?** »

Cette question est fort pertinente d'un point de vue théorique, pratique et dans le cadre des relations industrielles. Du point de vue théorique, la littérature actuelle suggère que la personnalité et la motivation ont un impact positif sur le transfert des apprentissages dans un contexte de formation traditionnelle. Notre étude vise à vérifier si cet effet se maintient dans le contexte de l'autoformation. Aucune étude connue de l'auteure tentant de mesurer le transfert d'apprentissages issu d'une autoformation n'a été publiée dans la littérature scientifique.

Notre recherche a aussi plusieurs applications pratiques. Le fait que les apprenants ne soient pas en mesure d'appliquer les connaissances transmises lors de la formation s'avère un problème coûteux pour les entreprises étant donné le contexte économique dans lequel nous vivons présentement. En effet, la rapidité des changements des exigences d'emploi et le fait que les employés soient reconnus comme essentiels à l'avantage compétitif de toute compagnie rend la problématique du transfert une priorité très actuelle (Ford et Weissbein, 1997). Ainsi, le fait de déterminer quel type d'individu convient davantage à l'autoformation permettra de mieux sélectionner les travailleurs susceptibles de transférer les acquis d'une autoformation. Il importe donc, surtout dans un contexte d'autoformation, de savoir qu'est-ce qui fait que certains individus transfèrent plus que d'autres avec les mêmes programmes de formation. De plus, les résultats de cette étude permettront aux entreprises qui pratiquent de l'autoformation d'obtenir des pistes quant aux méthodes pour augmenter le niveau de transfert des apprenants en influençant leur niveau de motivation par exemple.

Enfin, notre question de recherche est également pertinente dans le cadre des relations industrielles. Ainsi, l'analyse se fait au niveau des employés, la formation agit ici comme

mécanisme de conversion et le résultat de ce mécanisme est le transfert des apprentissages. Soulignons également l'importance que tient la formation dans le contexte des relations industrielles. En effet, la formation de la main-d'œuvre est une préoccupation de plus en plus critique auprès des entreprises comme en témoigne le volume imposant de littérature populaire (articles de journaux, rapports d'organismes, etc.) recensée depuis le début des années 1980. La formation est dorénavant interprétée comme un outil permettant la gestion stratégique des ressources humaines et non plus tel un « processus par lequel sont enseignés les connaissances et les aptitudes liées au travail » (Mintzberg, 1982, p.109). L'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi 90) démontre également un intérêt croissant de l'État, un second acteur du système des relations industrielles. Enfin, les travailleurs eux-mêmes sont davantage intéressés à leur propre formation suite à la responsabilisation des employés se produisant dans le milieu de travail. Ainsi, du point de vue de l'employé, il est également important de maintenir à jour son capital humain afin d'assurer son employabilité. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que la formation s'insère dans l'intérêt des relations industrielles.

CHAPITRE 2

REVUE DE LITTÉRATURE ET QUESTION DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la revue de littérature réalisée dans le cadre de ce mémoire. Plus spécifiquement, nous abordons de façon séquentielle les quatre sujets suivants : l'autoformation, le transfert des apprentissages, un modèle du processus de transfert et les variables à l'étude. Enfin, ce chapitre conclut sur notre question de recherche.

2.1 L'AUTOFORMATION

2.1.1. DÉFINITION

Il importe de mentionner que la notion d'autoformation n'est ni simple ni univoque (Foucher, 2000). On retrouve en effet plusieurs termes plus ou moins équivalents à cette notion dans la littérature. À titre d'exemple, Tremblay (1986) mentionne une dizaine d'expressions désignant l'autoformation. Dans le même ordre d'idée, Carré (1992) rapporte une quinzaine de termes faisant référence à l'autoformation : apprentissage autonome, apprentissage auto-dirigé, apprentissage autogéré, auto-éducation, auto-développement, autodidaxie, etc.

Le courant de recherche de l'autoformation ou *Self Directed Learning* (SDL) provient de deux sources principales. La première source est issue des travaux de Knowles (1970, 1980). Ce dernier, considéré comme le père de l'andragogie aux États-Unis, a écrit un volume intitulé « *Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers* » (1975) cité dans Sirois (1995) dans lequel il définit l'autoformation comme :

« (...) un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, pour formuler leurs objectifs, identifier les ressources matérielles et humaines pour apprendre, pour choisir et mettre en oeuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets d'apprentissage. » (Sirois, 1995, p.16)

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons les travaux de Foucher et Tremblay (1993). Ces derniers définissent l'autoformation comme « une situation d'apprentissage où l'apprenant est responsable de la gestion de certaines dimensions du processus d'apprentissage ». Par dimensions, ces auteurs entendent celles de l'autonomie de l'apprenant, la planification et l'initiative des activités d'apprentissage.

Les travaux de Houle (1961) et Tough (1967, 1971, 1979) concernant les projets d'apprentissage constituent le deuxième courant de recherche. Ces recherches sont des études de vérification et sont critiquées. Néanmoins, Kops (1993) cité dans Sirois (1995) se base sur les travaux de Tough (1971) et définit l'autoformation comme suit :

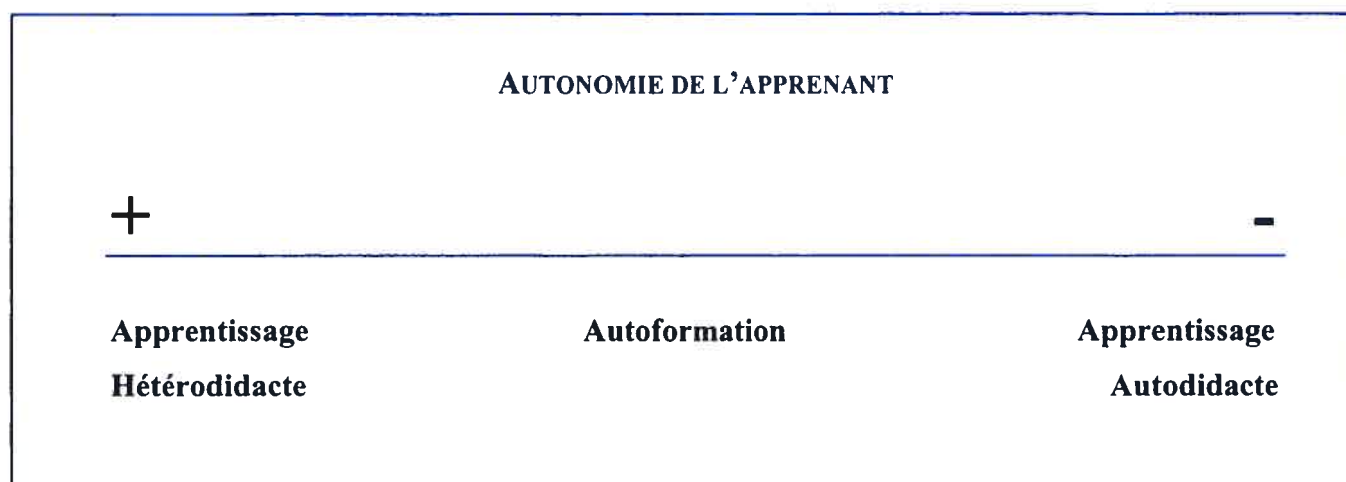
« L'apprentissage auto-dirigé implique que l'apprenant est aussi le planificateur de son apprentissage. C'est-à-dire qu'il est responsable de la planification journalière détaillée de son effort d'apprentissage. L'apprenant contrôle la majorité des décisions concernant le processus d'apprentissage. » (Sirois, 1995, p.15)

La distinction entre la formation, l'autoformation et l'autodidaxie est possible par le niveau de contrôle octroyé à l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Cette distinction est clairement illustrée par le continuum d'autonomie dans les activités d'apprentissage (Foucher et Tremblay, 1993).

« Placées sur un continuum, les activités éducatives pourraient présenter une tendance tantôt autonome, tantôt hétéronome, privilégiant parfois la tendance d'un pôle au profit de l'autre ou conjuguant avec les deux dans certaines circonstances » (Tremblay, 1986, p.26)

Le continuum présenté à la Figure 2.1 illustre l'apprentissage hétérodidacte à l'extrémité gauche, c'est-à-dire la formation contrôlée par un agent extérieur ce qui fait référence ici à la formation formelle. À l'extrémité droite, nous retrouvons l'apprentissage autodidacte où l'apprenant contrôle la formation lui-même. Enfin, entre ces deux extrémités, nous retrouvons une zone grise de négociation du degré de contrôle sur le processus d'apprentissage entre l'apprenant et son milieu. Ce partage de contrôle a évidemment pour objectif la satisfaction conjointe des besoins de formation de l'entreprise et les besoins de formation des individus (Sirois, 1995).

FIGURE 2.1
CONTINUUM D'AUTONOMIE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE



En somme, les principaux auteurs cités présentent et définissent l'autoformation à l'aide d'un concept central soit le contrôle de l'apprenant sur l'apprentissage. De plus, assumer la responsabilité de sa propre formation est un deuxième concept commun à plusieurs définitions (Foucher, 2000). Il importe de mentionner que l'accompagnement de l'autoformation ne constitue pas un paradoxe en soi. Ainsi, plusieurs auteurs (Tough, 1979; Long, 1988; Knowles, 1975; Brookfield, 1985; Kasworm, 1988) soulignent que l'autoformation n'est pas synonyme d'apprentissage indépendant ou isolé puisque l'apprenant interagit continuellement avec autrui, évolue dans un contexte social et compte sur les autres comme sources d'apprentissage (Sirois, 1995).

Dans le cadre de ce mémoire, nous retenons la définition de Tremblay (1986). En effet, le projet de formation choisi pour cette étude présente un certain contrôle de la part de l'employeur sur le projet d'autoformation. Comme il sera exposé ultérieurement, les sujets de cette recherche doivent assister à un séminaire, procéder à la lecture d'un livre de référence et enfin, effectuer un CBT (*Computer Based Training*). Ainsi, le projet d'autoformation de l'entreprise en question se situe dans la zone grise du continuum de la figure 2.1 en ce sens qu'il constitue une négociation du degré de contrôle sur le processus

d'apprentissage entre l'apprenant et son milieu et a pour objectif la satisfaction conjointe des besoins de formation de l'entreprise et les besoins de formation des individus.

2.1.2 UTILISATION DE L'AUTOFORMATION DANS LES ORGANISATIONS

L'autoformation est une méthode de formation de plus en plus utilisée dans les organisations. En effet, plusieurs données démontrent l'importance croissante de l'autoformation par rapport aux formations que l'on dit formelles.

Les travaux de Tough (1979) ont apporté un éclairage nouveau à ce sujet. Selon cet auteur, les activités de formation formelle ne représentent que 20% des efforts totaux d'apprentissage. Des apprentissages auto-planifiés ou contrôlés par les apprenants représentent l'autre 80%. De plus, Tough (1979) a démontré à plusieurs reprises dans ses projets de recherche en l'andragogie que 73% des projets des adultes sont autodidactes, et dans 80% des cas, ces apprentissages sont soutenus par des amateurs plutôt que des professionnels. De plus, des recherches plus récentes vont dans le même sens que les travaux effectués par Tough dont celle de Kops (1993) qui soutient que le fait d'admettre que l'apprentissage effectué à l'extérieur du cadre formel de l'organisation soit pensé et planifié par les apprenants représente une toute nouvelle perspective permettant une meilleure compréhension de l'apprentissage se produisant réellement dans l'organisation.

En 1981, Cross fait la synthèse des principales conclusions découlant des projets d'apprentissage auto-planifié. En premier lieu, il constate que plus de 75% des adultes se prêtent au moins à un projet d'apprentissage annuellement. Ces données supportent l'idée selon laquelle presque tous les adultes conduisent des projets d'autoformation. Cross souligne également que 75% des projets d'apprentissage des adultes sont entièrement auto-dirigés, environ 15% constituent de l'apprentissage en groupe, 10% sont des situations d'apprentissage un à un et 3% nécessitent l'utilisation du matériel non-humain et pré-programmé tel que la télévision, les cours sur cassette audio ou vidéo, etc. Seulement 20% de tous les projets d'apprentissage seraient planifiés par un professionnel payé ou désigné par une institution pour faciliter l'apprentissage (Sirois, 1995).

Les publications traitant de l'autoformation en milieu de travail ont aussi connu un intérêt croissant depuis quelques années. En fait, jusqu'au milieu des années 80, très peu de publications avaient comme thématique l'autoformation. Ce n'est qu'à la fin des années 80 qu'un accroissement important des publications est constaté. Cet accroissement s'est poursuivi durant les années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Mentionnons, entre autres, que l'autoformation reliée au travail est le sujet traité par plus du quart des chapitres composant les volumes publiés par Long entre 1995 et 1998 à la suite d'un symposium sur l'autoformation (*Self-directed Learning*) tenu chaque année aux États-Unis (Foucher, 2000).

2.1.3. JUSTIFICATIONS DE L'ACCROISSEMENT DE L'AUTOFORMATION

Plusieurs raisons expliquent la popularité croissante de l'autoformation. Tout d'abord, il convient de mentionner que le contexte de compétition accrue provoquée par la mondialisation de l'économie, la rapidité des changements technologiques ainsi que l'évolution rapide du savoir ont des effets sur les besoins et les pratiques de formation (Foucher, 2000).

En effet, suite à ces changements, plusieurs entreprises réduisent le nombre de niveaux hiérarchiques et effectuent des réorganisations dans un souci d'efficacité. Ceci implique que les travailleurs assument plus de responsabilités entre autres celle de leur formation. Se sentir responsable de son apprentissage est un fondement de l'autoformation (Foucher, 2000). Les travailleurs doivent donc être en mesure d'identifier leurs besoins de formation et de trouver des moyens pour y répondre. Ils doivent également être en mesure d'apprendre de leur expérience.

Il convient de mentionner que l'autoformation s'avère une méthode de formation de choix dans un contexte où les besoins de formation et de perfectionnement croissent sans cesse pour s'ajuster à l'évolution constante des connaissances nécessaires au travail. Ainsi, les professionnels seraient en mesure de reconnaître leur besoins de formation et de trouver les ressources pertinentes pour les combler plus efficacement que s'ils comptaient sur le programme de formation formelle de l'entreprise (Sirois, 1995). Kops (1993) a d'ailleurs

démontré que l'autoformation assure une meilleure satisfaction des besoins de formation individuels et uniques reliés au travail. Celui-ci rapporte également que l'autoformation permet d'élargir les possibilités d'apprentissage en ce qui a trait aux sujets pouvant être traités, ce qui permet une meilleure adaptation aux particularités des emplois.

Les nouvelles technologies de l'information permettent également à plusieurs entreprises d'avoir accès à des nouveaux moyens d'apprentissage auto-dirigés tels que l'Internet, l'intranet et les cd-rom. De plus, les récentes technologies de communication augmentent les possibilités de travailler en réseau, offrant ainsi des nouvelles occasions de s'autoformer (Foucher, 2000).

Tel que mentionné lors de la justification de l'accroissement de l'autoformation, les entreprises utilisent de plus en plus l'autoformation entre autres dans un souci d'efficacité. Encore faut-il que cette nouvelle méthode soit bel et bien plus rentable. En effet, bien que ces méthodes soient bien souvent moins coûteuses, il convient de se questionner sur les résultats de l'autoformation. Une manière de mesurer l'efficacité de la formation est d'évaluer le degré de transfert des apprentissages, c'est-à-dire dans quelle mesure les apprenants utilisent ce qu'ils ont appris via une autoformation de retour au travail.

2.2. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

2.2.1. DÉFINITION

Le transfert des apprentissages se définit comme le degré avec lequel les individus appliquent de manière efficace les connaissances, habiletés et les attitudes apprises lors de la formation de retour dans leur milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988). Le transfert des apprentissages est plus qu'une fonction de l'apprentissage initial réalisé lors d'un programme de formation. En effet, afin qu'il y ait effectivement un transfert, les apprentissages acquis doivent respecter deux conditions fondamentales soit un être généralisés au contexte de l'emploi, et deux maintenus durant une période de temps au travail (Baldwin et Ford, 1988). Par généralisation, on entend la capacité de pouvoir

appliquer l'apprentissage à différentes situations plus complexes. Par maintien, on entend la capacité de retenir un comportement dans le temps.

2.2.2. PROBLÉMATIQUE DU TRANSFERT

De nos jours, les entreprises doivent faire face à une compétition accrue et orientent les dirigeants à vouloir « faire au moins autant avec moins de ressources ». Tel que mentionner précédemment, l'autoformation permet de réduire les coûts de formation puisque cette nouvelle méthode est souvent moins coûteuse que les autres méthodes de formation. Les résultats de recherches menées par Foucher (1997) ainsi que par Landriault et Gosselin (1997) auprès de directeurs de formation dans la région de Montréal appuient cette perspective. Or, dans un souci d'efficacité et d'efficience, il importe d'obtenir également de meilleurs résultats. Le transfert des apprentissages constitue une façon d'évaluer l'efficacité d'une formation. En effet, Kirkpatrick (1967) identifie une hiérarchie composée de quatre niveaux de résultats de formation : Niveau 1, la réaction des apprenants par rapport au contenu et au processus de la formation (i.e. la réaction); Niveau 2, l'acquisition de connaissances et de capacités (i.e. l'apprentissage); Niveau 3, le changement de comportement (i.e. le comportement); et Niveau 4, les améliorations d'indicateurs tangibles ou des résultats organisationnels tels que le taux de roulement, les accidents, la productivité, etc. (i.e. les résultats). La présente recherche s'intéresse aux individus et à la modification de leurs comportements suite à une formation reçue (niveau 3).

Plusieurs statistiques nous permettent de croire que les entreprises sont confrontées à une réelle problématique liée au transfert des apprentissages. Notons tout d'abord les propos de Toupin (1997) :

« (...) les efforts déployés en formation ne se traduisent pas toujours, sur le terrain, par un gain sur le plan des compétences. Ce serait plutôt le contraire s'il faut en croire certaines études qui démontrent que le niveau de transfert des contenus de formation dans les pratiques professionnelles oscille entre 10 et 15 % après un an. » (Toupin, 1997, p. 114)

Dans le même ordre d'idée, Wexley et Baldwin (1986) soulignent les besoins critiques de formation dans le domaine du transfert des apprentissages. Ceux-ci soulignent que de récentes publications indiquent que plus de 100 milliards de dollars sont investis à chaque année en formation aux États-Unis et que seulement 10% des ces investissements aboutissent en une modification de comportements lors du retour au travail. Des publications plus récentes semblent rapporter des données similaires quant à la problématique du transfert vécue par les organisations :

« In fact, in the last 15 years the literature on transfer of training has reported that only about 10 percent of training investments results in behavioral change or transfers back on the job (Baldwin and Ford, 1988; Georgenson, 1982; Gist, Bavetta & Stevens, 1990; Holton, Bates, Seyler & Carvalho, 1997; Werner, O'leary-Kelly, Baldwin & Wexley, 1994). This is a serious problem as not only does it imply a failure of training to be effective, but to the extent that human resources practices such as training influence organizational performance (Delaney & Huselid, 1996; Huselid, 1995), it suggests a potentially detrimental effect on organizational effectiveness. » (Saks & Belcourt, 2000, p. 104).

Le fait que les apprenants ne soient pas en mesure d'appliquer les connaissances transmises lors de la formation s'avère un problème coûteux étant donné le contexte économique dans lequel nous vivons présentement. En effet, tel que mentionné précédemment, la rapidité des changements des exigences d'emploi et le fait que les employés soient reconnus comme essentiels à l'avantage compétitif de toute compagnie rend la problématique du transfert une priorité très actuelle (Ford et Weissbein, 1997). En 1991, Tziner et Haccoun abordent la même problématique du transfert :

« The fundamental purpose of training is to help people develop skills and abilities which, when applied at work, will enhance their average job performance. Hence the ultimate purpose of training evaluation must be to assess the level of on-the-job training transfer (...). Finding a solution to the chronic problem of training effect decay represents one of the most important challenges to both the research and the practice of training or, even more generally, to those involved in any form of organisational intervention. » (Tziner et Haccoun, 1991, p.167)

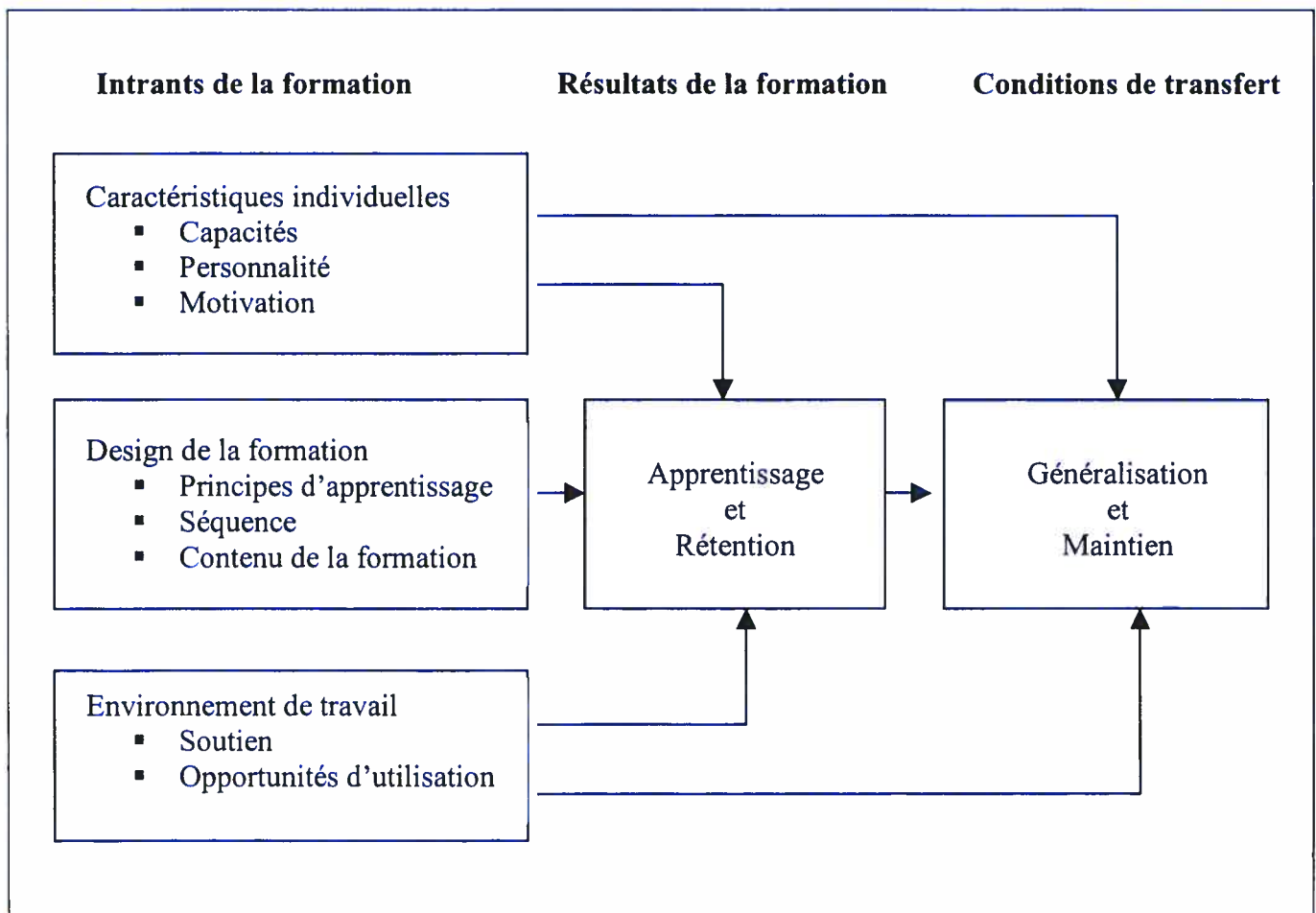
Enfin, en 1992, Mathieu, Tannenbaum et Salas soulignent les propos de Cascio (1989) qui mettent en perspective l'importance pour toute organisation de s'intéresser aux résultats de

la formation: « Training represents an expensive investment organizations make in their human resources and, therefore, it is important that organizations evaluate the effectiveness of their training efforts » (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992, p.828).

2.2.3. UN MODÈLE DES FACTEURS INFLUENCANT LE TRANSFERT

Un modèle initialement proposé par Baldwin et Ford (1988) faisant figure d'étalon et repris ensuite par Ford et Weissbein (1997) regroupe les différents facteurs ou variables pouvant influencer positivement ou négativement le transfert des apprentissages. Ce modèle du processus de transfert est illustré à la Figure 2.2. Il présente trois principales catégories de variables : les caractéristiques individuelles, le design de la formation et l'environnement de travail.

FIGURE 2.2
MODÈLE DU PROCESSUS DE TRANSFERT
(FORD ET WEISSBEIN, 1997)



Les caractéristiques individuelles des apprenants sont divisées en trois sous-catégories soit la personnalité, les capacités et la motivation comprenant chacune un ensemble de variables. Par exemple, la sous-catégorie « Personnalité » regroupe les variables telles que l'extraversion/l'introversion, le lieu de contrôle, l'orientation des buts et la gestion de soi. Ces variables sont plutôt stables chez les individus et font parties intégrante de leur personnalité. La sous-catégorie « Motivation » peut aussi être mesurée à partir d'un ensemble de variables comme le succès au début d'un apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, le choix de participer à la formation, l'engagement dans l'emploi, la perception de l'utilité de la formation, etc. Enfin, les capacités des apprenants correspondent à ce que les individus sont capables d'effectuer; l'activité cognitive en est un exemple.

Le design de la formation correspond aux principes d'apprentissage pouvant être inclus dans la formation afin de favoriser le transfert. Les éléments identiques, les principes généraux, la variabilité du stimulus, les conditions de pratique, l'ensemble versus la partie, la rétroaction, le surapprentissage en sont quelques exemples. Ces principes sont appliqués pendant la formation. Il importe de mentionner que des interventions pré-formation ou post-formation peuvent également favoriser le transfert en augmentant la motivation. Par exemple, la fixation d'objectifs, la rétroaction, la prévention de rechute ou l'auto-observation sont des techniques pouvant être entreprises avant ou après la formation pour favoriser le transfert. Ces interventions font donc partie du design de la formation. Dans le cadre de ce mémoire, puisque notre question de recherche ne porte pas sur le design de la formation mais bien sur les caractéristiques individuelles, cet aspect du modèle de Ford et Weissbein (1997) ne sera pas traité. Par ailleurs, il importe de mentionner que le design de formation sera le même pour tous les participants et donc sera en quelque sorte contrôlé.

Enfin, la troisième catégorie de facteurs du modèle de Ford et Weissbein (1997) porte sur l'environnement de travail ou les caractéristiques dites situationnelles. Entrent dans cette catégorie le soutien des superviseurs et des pairs ainsi que les possibilités d'appliquer les compétences acquises en formation lors du retour au travail. Le modèle postule ici que outre les caractéristiques individuelles, le transfert des apprentissages peut aussi être

influencé par l'environnement, soit directement ou indirectement via son effet sur l'apprentissage.

2.2.4. VARIABLES DU MODÈLE À L'ÉTUDE

Notre recherche cible plus particulièrement l'étude de deux variables de la catégorie des caractéristiques individuelles du modèle de Ford et Weissbein (1997) soit la personnalité et la motivation. Plusieurs raisons justifient ce choix. La première est la pertinence de ce cadre d'analyse par rapport au contexte d'autoformation de notre question de départ. En effet, il semble que l'approche des variables individuelles soit davantage pertinente, pour le contexte de notre terrain de recherche, i.e. l'autoformation. Ainsi, comme Tziner et Haccoun (1991) le soulignent, le type de variables pertinentes à étudier doit correspondre au type de formation. La deuxième raison est le besoin de faire de plus amples études sur la relation entre diverses variables individuelles et le transfert des apprentissages. Ainsi, comme le mentionnent Baldwin et Ford (1988), davantage de recherches sont nécessaires afin de déterminer quel type d'individus correspond à quel type de formation pour favoriser le transfert. Ceux-ci soulignent également que :

« A wide variety of trainee characteristics thought to affect transfer have been suggested in the practitioner literature (e.g. Robinson, 1984; Trost, 1982): however, empirical investigations of ability, personality, and motivational effects on training and transfer outcomes are quite limited.»
(Baldwin et Ford, 1988, p. 68)

Lors de la plus récente revue de littérature sur le transfert effectuée par Ford et Weissbein (1997), les auteurs soulignent toujours ce manque : « Much more work can be done on investigating the impact of individual difference factors on learning and transfer » (Ford et Weissbein, 1997, p. 32).

En plus de trouver des méthodes qui favorisent le transfert, il importe, surtout dans un contexte d'autoformation, de savoir qu'est-ce qui fait que certains individus transfèrent plus que d'autres avec les mêmes programmes de formation tel que le fait remarquer Noe (1986) : « Although the bottom line for most training programs is effectiveness, little

attention has been devoted to studying why training programs are effective for some individuals and ineffective for others » (Noe, 1986, p. 736).

Les résultats de plusieurs études empiriques confirment l'importance du rôle de la personnalité des apprenants lors du transfert des apprentissages. En 1997, Ford et Weissbein estiment que selon les recherches antérieures, il est raisonnable de croire que les facteurs de personnalité peuvent prédire les performances de retour au travail.

L'importance d'étudier la personnalité en lien avec le transfert réside dans la sélection des candidats les plus susceptibles de transférer dans le cadre de l'autoformation (Baldwin et Ford, 1988) :

«Studies are needed in which personality/ ability factors are measured and individuals placed into training programs under different conditions of instructional methodology to determine which types of individuals best match which types of programs for effective transfer of skills to the job ».
(Baldwin et Ford, 1988, p. 91)

Foucher (2000) tient également le même discours lorsqu'il souligne que les caractéristiques individuelles stables dont la personnalité des apprenants sont intéressantes dans la mesure où elles permettent de faire une meilleure sélection des apprenants en fonction du type de formation.

La partie qui suit traite plus en détails de certaines variables individuelles proposées par Ford et Weissbein (1997) que nous avons retenues dans notre modèle conceptuel. Plus particulièrement, nous faisons la recension de certaines études-clés pour deux variables liées à la personnalité (l'orientation des buts et la gestion de soi) et pour deux variables liées à la motivation (Modèle A.I.V. et l'efficacité personnelle).

Première variable liée à la personnalité : l'orientation des buts

L'orientation des buts se définit comme la perspective selon laquelle un individu aborde une situation ou un nouveau défi (VanderWall et coll., 2001). La littérature scientifique

indique que ce concept comporte trois dimensions : l'orientation d'apprentissage, l'orientation de preuve et l'orientation d'évitement. La littérature a également démontré un lien entre l'orientation de buts et le transfert des apprentissages. Ford et Weissbein (1997) mentionnent que les individus ouverts à de nouvelles expériences (orientation d'apprentissage) sont plus enclins à tenter de transférer ce qu'ils ont acquis lors de la formation dans de nouvelles situations. Notons également les travaux de Dweck et ses collègues (Dweck, 1989; Dweck & Leggett, 1988; Heyman & Dweck, 1992; Licht & Dweck, 1984). Ces derniers ont proposé que le type de but poursuivi par les individus crée un cadre de référence pour leur interprétation et leur réaction des événements autour d'eux (Button, Mathieu & Zajac, 1996). Dweck et ses collègues ont étudié particulièrement les implications de l'orientation des buts des enfants dans un contexte académique. Cependant, plusieurs chercheurs ont suggéré que l'orientation des buts a des applications dans un contexte organisationnel. Par exemple, Farr et coll. (1993) ont proposé que l'orientation de buts s'avère profitable dans le processus de formation. VanderWall et coll. (1999) vont encore plus loin en démontrant une relation positive entre l'orientation d'apprentissage et des performances de ventes ainsi qu'une absence de relation entre l'orientation de preuve et les performances de ventes.

Ford et ses collègues (1998) ont évalué l'influence de l'orientation des buts lors d'un programme de formation sur un processus de décision complexe où les sujets devaient combiner plusieurs blocs d'information, prioriser leurs actions et choisir leurs stratégies d'apprentissage. En fait, cette étude visait à identifier comment les différences individuelles telles l'orientation des buts et les stratégies d'apprentissage influencent les résultats de l'apprentissage soit le sentiment d'efficacité personnelle, l'apprentissage ainsi que le transfert des apprentissages. L'échantillon de cette étude était composé de 93 étudiants universitaires. La mesure de transfert consistait en une performance en laboratoire où les sujets devaient démontrer, à l'intérieur d'une tâche plus complexe et différente de celle de l'activité d'apprentissage, leur capacité à effectuer les comportements enseignés dans le cadre des exercices précédents. Suite à des analyses de régression, ces auteurs ont trouvé une relation positive entre l'orientation d'apprentissage et le transfert des apprentissages et n'ont pas trouvé de relation entre une orientation de preuve et le transfert. Notons également que ces auteurs ont trouvé des résultats supportant

le lien entre l'apprentissage et le transfert. Les auteurs soulignent également le rôle de l'efficacité personnelle comme variable médiatrice entre l'orientation d'apprentissage et le transfert. Les résultats de cette étude nous amènent à réfléchir sur l'impact d'ajouter des interventions pouvant favoriser l'orientation d'apprentissage afin de maximiser l'apprentissage et le transfert.

Brett et VanderWall (1999) ont quant à eux étudié, lors d'une recherche sur le terrain, l'impact de l'orientation des buts sur le contenu des objectifs fixés. Ensuite, les chercheurs ont vérifié la relation entre le contenu des objectifs et la performance observée suite à une formation. L'échantillon de cette étude était composé de 262 étudiants inscrits à un programme de MBA dont l'âge moyen était 27,8 ans. Les sujets devaient suivre un programme de formation de deux jours sur les techniques de présentation. La collecte de données de cette étude s'effectuait en trois temps. Tout d'abord, lors d'un cours, les étudiants complétaient un questionnaire afin d'évaluer leur orientation de buts. Environ quatre semaines plus tard, les étudiants étaient soumis au programme de formation. Au début de cette formation, les sujets devaient répondre à un questionnaire selon leur objectifs pour cette formation. De plus, deux semaines plus tard, les participants devaient effectuer une présentation qui était filmée. Des consultants évaluaient ensuite chacun des participants et un score de performance leur était attribué. Suite aux analyses de régression, les auteurs ont trouvé un soutien à la relation entre l'orientation des buts et le contenu des objectifs. Plus particulièrement, une relation positive a été trouvée entre l'orientation d'apprentissage et l'établissement d'objectifs d'amélioration, entre l'orientation de preuve et l'établissement d'objectifs de comparaison positive ainsi qu'entre l'orientation d'évitement et l'établissement d'objectifs d'évitement d'évaluation négative. Ajoutons que seul l'établissement d'objectifs d'amélioration a obtenu une relation positive avec la performance. Les résultats de cette recherche suggèrent que les gestionnaires ont avantage à favoriser des objectifs d'amélioration afin de bonifier les résultats de la formation.

Enfin, Fisher et Ford (1998) se sont également intéressés à la notion d'orientation des buts dans le processus d'apprentissage. Cette étude avait pour objectif de vérifier si les efforts des apprenants avaient un impact sur deux types de résultats de la formation soit l'apprentissage et l'application des acquis. L'impact de l'orientation d'apprentissage sur

les efforts fournis était également évalué. L'échantillon de cette étude était composé de 121 étudiants inscrits au département de Psychologie de *Michigan State University*. Notons que les étudiants obtenaient une partie des crédits pour un cours en participant à cette recherche. Les participants répondaient tout d'abord au questionnaire sur l'orientation des buts. Ensuite, les étudiants devaient apprendre les principes de la régression multiple et compléter leur apprentissage en effectuant un court test et un questionnaire mesurant leurs efforts d'apprentissage. Enfin, les sujets devaient se soumettre à la mesure de l'application des apprentissages. Suite à l'analyse des résultats, les auteurs ont été en mesure de démontrer une relation positive entre l'orientation d'apprentissage et les efforts mais aucune relation n'a été trouvée entre l'orientation d'apprentissage et le transfert. L'orientation de performance a, quant à elle, été associée avec le fait de fournir moins d'effort et d'offrir une moins bonne performance lors de l'application des apprentissages. Ces résultats suggèrent que l'orientation de performance (incluant l'orientation de preuve et d'évitement) pourrait diminuer les efforts d'un apprenant dans le cadre d'une formation.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que plusieurs recherches soutiennent le lien entre l'orientation d'apprentissage et l'apprentissage ainsi que le transfert des acquis de formation. De plus, d'autres auteurs obtiennent des résultats supportant la présence de variables médiatrices entre l'orientation des buts et les résultats de l'apprentissage dont les efforts et l'efficacité personnelle.

Deuxième variable liée à la personnalité : la gestion de soi

Nous remarquons également un intérêt envers le rôle de la gestion de soi comme aspect de la personnalité dans le contexte de formation. La gestion de soi peut être définie comme la capacité d'un individu à s'auto-motiver, s'auto-diriger et s'auto-évaluer pour atteindre les objectifs fixés (Prussia, Anderson et Manz, 1998). Notons que la gestion de soi est également un aspect de la personnalité qui est plus ou moins dominant chez l'individu. Manz (1983, 1992) avance l'idée qu'une formation prônant la gestion de soi facilite la perception de contrôle et de responsabilité, ce qui influence positivement la performance. Ainsi, la littérature suggère un lien entre le transfert des apprentissages et la gestion de soi.

Par exemple, Gist, Bavetta et Stevens (1990) ont étudié l'impact des formations visant l'établissement d'objectifs et la gestion de soi sur le transfert des apprentissages. En effet, de récentes approches s'intéressent à deux techniques de facilitation de transfert : la formation visant la gestion de soi (Frayne & Latham, 1987; Kanfer, 1980) et la formation visant l'établissement d'objectifs (Rissell, Wexley & Hunter, 1984 ; Wexley & Baldwin, 1986 ; Wexley & Nemeroff, 1975). Les auteurs de l'étude suggéraient que le transfert des apprentissages serait plus élevé pour les sujets ayant suivi une formation sur la gestion de soi, et ce, pour les deux conditions de transfert soit la généralisation et le maintien des apprentissages. L'échantillon était composé de 68 étudiants (45 hommes, 23 femmes) au MBA dont la moyenne d'âge était de 28,6 ans. La participation à cette étude était sur une base volontaire bien que les étudiants participant à cette étude obtenaient des crédits additionnels dans le cadre de leur cours. Les résultats de cette étude confirment les hypothèses des auteurs en ce sens que les sujets ayant suivi la formation sur la gestion de soi ont obtenu des scores de performance significativement plus élevés que les autres participants. Les résultats de cette recherche suggèrent que le transfert des apprentissages serait favorisé en ajoutant un module visant à promouvoir la gestion de soi à un programme de formation quelconque. Notons que les auteurs soulignent qu'un avantage de cette pratique réside dans le fait que le contenu de la formation initiale ne se trouve pas modifié par l'ajout d'un module supplémentaire.

Frayne et Geringer (2000) ont également étudié la relation entre la performance d'un groupe ayant suivi un module sur la gestion de soi après leur formation et celle d'un groupe contrôle. Les chercheurs ont aussi vérifié l'effet d'une variable médiatrice, l'efficacité personnelle, entre ces deux variables. Cette étude a été effectuée dans une compagnie d'assurances en Amérique du Nord. L'échantillon comptait 60 vendeurs d'assurance (30 pour le groupe expérimental, 30 pour le groupe contrôle). De ces participants, 39 (65%) étaient des hommes et 21 (35%) étaient des femmes. La moyenne d'années travaillées dans l'organisation était de 3,5 ans. Les résultats de cette étude supportent les conclusions de Gist, Bavetta et Stevens (1990) en ce sens qu'ils confirment que la formation visant à favoriser la gestion de soi a augmenté de manière significative la performance des sujets de retour au travail. Cette différence de performance s'est maintenue pendant la totalité de la période mesurée, c'est-à-dire pendant les 12 mois

suivant la formation. Par contre, la relation médiatrice de l'efficacité personnelle n'a pas été supportée.

Enfin, Prussia, Anderson et Manz (1998) ont évalué le lien entre la gestion de soi et la performance suite à une activité de formation. Encore une fois, le rôle de l'efficacité personnelle en tant que variable médiatrice entre la gestion de soi et la performance a été évaluée. Les données furent recueillies auprès de 151 étudiants universitaires inscrits à trois classes distinctes de gestion. L'âge des participants allait de 20 à 49 ans et l'âge moyen était de 27 ans. Soixante-six pourcent de l'échantillon était de sexe masculin et 88% était des personnes âgées ou des étudiants. De plus, les répondants avaient environ 9,3 ans d'expérience de travail. Les résultats des analyses de régression supportent le lien entre la gestion de soi et l'efficacité personnelle et entre l'efficacité personnelle et la performance. Une des implications de cette recherche pourrait être que le fait de favoriser le développement de pratiques de gestion de soi dans un contexte de formation pourrait influencer la performance de retour au travail.

Bref, Gist, Bavetta et Stevens (1990) ainsi que Frayne et Geringer (2000) ont obtenu des résultats supportant le fait que de donner une formation favorisant la gestion de soi a un impact positif sur le transfert. Ainsi, il est intéressant de se demander si les sujets ayant naturellement un niveau de gestion de soi supérieur transféreront davantage leurs apprentissages que ceux dont le niveau de gestion de soi est plus bas. C'est ce que cette étude tente de déterminer.

Notons que bien que plusieurs études aient étudié l'effet des divers aspects de la personnalité sur le transfert des apprentissages, Colquitt, Lepine et Noe (2000) notent qu'il existe un manque dans la littérature entre les diverses dimensions de la personnalité et les résultats de la formation.

Première variable liée à la motivation : le modèle A.I.V.

La motivation est également un prédicteur des résultats du transfert des apprentissages. En effet, se basant sur la théorie de Vroom (1964), plusieurs chercheurs ont suggéré que la

valence ou la croyance d'un individu par rapport à son désir d'obtenir les résultats de la formation est reliée au succès de la formation. Par exemple, Colquitt et Simmering (1998) ont démontré que les apprenants qui donnaient de la valeur aux résultats d'une formation augmentaient leur niveau de motivation. On comprend donc que la motivation constitue un des paramètres clé du comportement humain. Dans le même ordre d'idée, Gaudine (1997) arrive à démontrer que la motivation pré-formation est le meilleur prédicteur du transfert des apprentissages.

Notons les travaux de Facticeau, Dobbins, Russel, Ladd et Kudish (1995). Ceux-ci s'intéressaient à l'effet de la motivation pré-formation et le climat de formation (incluant le support des subordonnés, collègues et supérieurs) sur le transfert des apprentissages suite à une formation. Les 967 sujets de cette recherche étaient des superviseurs et des chefs de service employés par le gouvernement des États-Unis. 61% de ces sujets étaient des hommes et la moyenne d'âge était de 45.5 ans. Notons que la médiane du niveau d'éducation était le niveau collégial. Les analyses statistiques de cette étude ont démontré une relation positive entre la motivation et le transfert de l'ordre de $r = 0.35$. De plus, le support des subordonnés, collègues et supérieurs a aussi obtenu une relation significative avec le transfert des apprentissages. Ces résultats ont différentes implications dans la pratique et sur les recherches futures dont l'importance que l'on doit accorder aux variables environnementales en plus des caractéristiques individuelles. Dans le cadre de ce mémoire, nous reconnaissons l'importance des variables environnementales par la variable *Climat de transfert* qui sera discutée ultérieurement.

De plus, d'autres auteurs (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992) ont également démontré que la participation volontaire à la formation génère un transfert des acquis plus important que chez les participants à qui la formation est imposée. Il importe de mentionner que les fondements de la motivation de cette étude étaient basés sur le Modèle A.I.V. (attentes, instrumentalité et valence). Ainsi, les chercheurs de cette étude se sont intéressés à la relation entre la motivation et l'apprentissage ainsi que la relation entre la motivation et le transfert des apprentissages. Les 106 sujets de cette étude devaient suivre un programme de formation sur les méthodes de correction de documents. Les participants de cette étude étaient composés presque en totalité de femmes (97%), étaient âgés d'environ 27 ans et

travaillaient majoritairement dans des positions cléricales et administratives. Les analyses de régression de cette étude confirment le lien entre la motivation, l'apprentissage et le transfert des acquis. Ainsi, les résultats ont donc confirmé l'effet entre l'apprentissage et la performance. Les résultats de cette étude suggèrent certaines applications pratiques dont la suggestion de donner le choix de participer volontairement à la formation afin de favoriser le transfert via la motivation des participants.

Enfin, Quinones (1995) s'est intéressé à la motivation comme variable médiatrice entre la perception de justice et l'efficacité personnelle (variables indépendantes) et les résultats de la formation soit l'apprentissage, le comportement et la performance (variables dépendantes). L'échantillon de cette étude était composé d'étudiants universitaires de psychologie dont 64% étaient des femmes. La participation des sujets à cette étude était un pré-requis dans le cadre de leur cours. Durant la collecte de données, un problème informatique est survenu si bien que le nombre de sujets est passé de 163 à 69. Notons que la petite taille de l'échantillon est une des limites de cette recherche puisque les analyses statistiques n'ont pu être effectuées que sur 69 sujets. La formation suivie traitait de différentes tâches de défense aérienne. Les résultats de cette recherche indiquent que la motivation à apprendre est liée de manière significative à l'apprentissage ainsi qu'au comportement. La motivation n'a toutefois pas eu d'effet sur la qualité de la performance. Les auteurs expliquent ce dernier résultat par la taille réduite de l'échantillon.

Il est intéressant de remarquer que le lien entre la motivation et le transfert a été supporté par plusieurs études, et ce, dans plusieurs types de contexte avec des échantillons diversifiés. De plus, plusieurs recherches évaluent également le lien entre l'efficacité personnelle et le transfert. Celles-ci seront exposées dans la section qui suit.

Deuxième variable liée à la motivation : l'efficacité personnelle

L'efficacité personnelle se définit comme le jugement que porte un individu sur ses capacités d'exécuter avec succès une tâche donnée (Bandura, 1986). Lors de la méta-analyse effectuée par Colquitt, LePine et Noe (2000), les auteurs relatent plusieurs articles qui démontrent le lien robuste qui existe entre l'efficacité personnelle et les résultats de

formation (Gist, Stevens & Bavetta, 1991; Martocchio & Webter, 1992; Mathieu et coll., 1992; Quinones, 1995). Les conclusions de la revue de littérature sur la formation effectuée par Salas et Cannon-Bowers (2001) vont dans le même sens. En effet, les auteurs spécifient que maintes recherches ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle acquis avant ou durant la formation amène une meilleure performance (Cole et Latham, 1997; Eden & Aviram, 1993; Ford et coll., 1998; Mathieu et coll., 1993; Martocchio, 1994; Mitchell et coll., 1994; Phillips & Gully, 1997, Stevens & Gist, 1997, Stakovic & Luthans, 1998). Chistoph et coll. (1998) ont rapporté également une relation entre l'efficacité personnelle et l'utilisation de la technologie apprise en formation.

Ainsi, Gist, Stevens et Bavetta (1991) se sont intéressés à l'efficacité personnelle en lien avec l'acquisition et le maintien d'une tâche interpersonnelle complexe. Lors de la première étape de cette recherche, tous les participants reçurent une formation sur les aptitudes à la négociation. Des mesures évaluant le comportement des sujets furent ensuite prises. Lors de la deuxième étape de cette même étude, les participants furent séparés en deux groupes selon le type d'intervention post-formation qu'ils recevaient. Sept semaines après, une seconde mesure comportementale fut effectuée auprès de l'ensemble des sujets. L'échantillon de cette étude était composé d'étudiants de deuxième année du MBA dont 62% étaient des hommes. Dans cette étude, l'efficacité personnelle pré-formation contribua positivement à la performance à la fois lors de la performance initiale et lors de la performance dans le temps. De plus, l'effet de l'efficacité personnelle fut maintenu même après avoir contrôlé l'effet de la performance initiale. L'apport principal de cette étude est la confirmation de la relation entre l'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages dans une formation dont le contenu est constitué de compétences interpersonnelles.

Stajkovic et Luthans (1998) ont conduit une méta-analyse afin de déterminer quelle est la valeur de la relation entre l'efficacité personnelle et la performance et quelles sont les caractéristiques qui agissent comme modérateurs entre ces deux variables. Cette étude a examiné les résultats de 114 recherches ($N = 21\ 616$). Les résultats de cette étude indiquent une moyenne de corrélation significative entre l'efficacité personnelle et la performance reliée au travail ($r = .38$) après avoir retiré les valeurs extrêmes. De plus, en ce qui a trait

aux variables médiatrices entre l'efficacité personnelle et la performance, la complexité de la tâche et le lieu de performance ont obtenu des relations significatives. Ces résultats ont été obtenus par des analyses de modérateurs tout d'abord avec la complexité de la tâche et ensuite en fonction du cadre de l'étude (simulé en laboratoire ou sur le terrain).

Enfin, l'étude de Martocchio (1994) est particulièrement intéressante puisqu'elle s'attarde à l'effet de l'efficacité personnelle sur l'apprentissage dans le contexte d'une formation sur ordinateur. Ses auteurs se sont particulièrement intéressés à l'effet de suggestion de conception des habiletés (suggérer aux apprenants que leurs compétences peuvent être modifiées versus leur laisser croire que leur apprentissage est limité à leurs connaissances de base) sur l'efficacité à accomplir une tâche informatique, leur niveau d'anxiété et leur apprentissage. L'échantillon de cette étude comptait 76 employés administratifs et de service d'une université. L'âge moyen était de 42,2 ans et presque la moitié des sujets (47.4%) étaient des hommes. La formation consistait en un cours de trois heures composé d'exposés et d'exercices pratiques sur les ordinateurs. Les résultats de cette étude ont démontré que l'apprentissage déclaratif des participants est influencé par leur niveau d'anxiété et leur efficacité personnelle et que ces états psychologiques sont influencés par l'intervention durant la formation. Ainsi, les sujets du groupe dont l'enseignant suggérait aux étudiants que leurs connaissances pouvaient être modifiées ont augmenté leur efficacité personnelle sur la tâche spécifique.

Les résultats de ces recherches indiquent que l'efficacité personnelle est un prédicteur de l'apprentissage (Martocchio, 1994) et du transfert des apprentissages (Stajkovic, 1998 ; Stajkovic et Luthans, 1998).

La variable contrôle : le climat de transfert

Jusqu'à présent, nous avons étudié la littérature entourant les différentes variables individuelles du modèle à l'étude. Il importe également de s'attarder aux études portant sur les caractéristiques environnementales pouvant influencer l'apprentissage et le transfert des acquis.

Certaines recherches empiriques démontrent l'importance de l'environnement post-formation avec le transfert des apprentissages. Baldwin et Ford (1988) ont trouvé sept études examinant le lien entre ces deux variables. En particulier, ces auteurs ont trouvé que le support des superviseurs est une composante-clé du facteur environnemental. Dans le même ordre d'idées, Xiao (1996) a également trouvé un lien entre des variables organisationnelles et le transfert des apprentissages et arrive également à la conclusion que le soutien des superviseurs est la composante la plus marquée.

Par ailleurs, peu de recherches s'intéressant à la relation entre la notion de climat organisationnel en général et des variables dépendantes spécifiques ont trouvé des relations significatives (Pritchard & Karasick, 1973). Par contre, les études ayant étudié des dimensions spécifiques du climat organisationnel ont expliqué une portion importante de la variance des variables de comportements (Kozlowski & Hults, 1987; Zohar, 1980). Par exemple, Kozlowski & Hults (1987) ont trouvé que les perceptions du climat de mise-à-jour technique (perception de comportements innovateurs, activités de mise-à-jour et performance au travail) étaient reliées positivement à un certain nombre de comportements tel que le nombre d'heures de formation et la performance de résolution de problème. D'ailleurs, mettre l'accent sur des dimensions spécifiques du climat organisationnel est une approche consistante avec les travaux de Schneider (1985) qui soutient que le climat devrait être considéré comme un domaine général et multidimensionnel dont le construit doit être influencé par des critères spécifiques. Cette approche a été reprise par Rouillier et Goldstein (1993) lors de la construction de leur questionnaire sur le climat de transfert. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons retenu ce questionnaire afin de mesurer le climat de transfert comme il le sera expliqué ultérieurement.

Dans le cadre de leur étude, en plus de développer le concept du climat de transfert, Rouillier et Goldstein (1993) s'intéressent à l'effet de cette variable sur le transfert des apprentissages. Cette étude a été effectuée en collaboration avec une franchise de restauration rapide ayant plus de 100 restaurants dans une grande ville (ABC Foods). Les 102 participants de cette étude ont suivi une formation de neuf semaines ayant pour objectif de former un employé à devenir un assistant au chef de service. Les résultats de cette recherche ont démontré que les sujets ayant un meilleur climat de transfert obtenaient

une meilleure performance aux comportements enseignés lors de la formation. De plus, plus les participants avaient appris en formation, plus le transfert de l'apprentissage était élevé. Ainsi, les résultats de cette étude supportent le lien entre l'apprentissage et le transfert.

La recension des écrits sur le transfert des apprentissages de Ford et Weissbein (1997) a relevé une seule étude où des chercheurs sont intervenus afin de modifier la variable environnement de travail. Brinkerhoff et Montesino (1995) ont conçu une recherche où les superviseurs avaient une discussion avec les apprenants avant la formation concernant le contenu de la formation, l'importance de la performance et les attentes par rapport au contenu de la formation pouvant être appliqué dans le milieu de travail. De plus, les superviseurs discutaient également des difficultés survenues après la formation incluant le niveau de maîtrise de l'apprenant des principes de la formation, les obstacles à l'application des apprentissages et les attentes en ce qui a trait à l'application du contenu de la formation dans le but d'augmenter la performance au travail. Les résultats de cette étude supportent l'utilisation des stratégies d'intervention afin d'augmenter le niveau de transfert.

Ces recherches mettent en évidence l'importance de mesurer le climat de transfert lors des études sur le transfert des acquis et de le favoriser en entreprise afin de maximiser le transfert des apprentissages. Plus particulièrement, certaines recherches (Baldwin et Ford, 1988; Xiao, 1996) mettent en évidence le rôle du support des superviseurs comme étant une composante très importante du climat de transfert.

Suite à une recension des écrits sur le transfert et l'autoformation, nous en venons au constat qu'aucune recherche n'a encore été effectuée sur le transfert des apprentissages dans un contexte d'autoformation. Cette réalité s'explique par le caractère émergent des publications sur l'autoformation. Néanmoins, ce manque dans la littérature justifie la pertinence de notre question de recherche et témoigne également du caractère exploratoire de notre étude.

2.3. QUESTION DE RECHERCHE

La revue de littérature qui vient d'être effectuée traite de deux thématiques soit l'autoformation et le transfert des apprentissages. En fait, le but de cette étude est de déterminer la relation qui existe entre des variables individuelles (la personnalité et la motivation) et le transfert des apprentissages, le tout dans un contexte d'autoformation. Notre revue de littérature nous a d'abord permis de mettre en évidence l'utilisation de plus en plus grande de l'autoformation. Nous avons ensuite expliqué les différents facteurs qui rendent cette nouvelle méthode de formation de plus en plus populaire. Le faible coût de ce type de formation compte parmi les avantages les plus importants dans un contexte où les entreprises doivent toujours faire plus avec de moins en moins de ressources à leur disposition. Afin d'en faire plus, il importe toutefois de pouvoir maximiser les effets de l'autoformation. Dans la littérature sur la problématique du transfert, plusieurs auteurs affirment que le transfert des apprentissages est très peu élevé et soulignent l'importance de se concentrer sur cette problématique pour augmenter le retour sur l'investissement. Plusieurs approches existent dans la littérature pour favoriser le transfert; nous avons retenu celle des variables individuelles de par le lien qu'elles entretiennent avec le contexte d'autoformation ainsi que par le fait que bon nombre de chercheurs soulignent la nécessité d'effectuer d'autres études sur le sujet. Selon la revue de littérature qui vient d'être effectuée, nous en venons à poser notre question de recherche :

« Dans un contexte d'autoformation, quel est l'impact de la motivation et de la personnalité sur le transfert des apprentissages »

Cette question sera opérationnalisée dans le chapitre qui suit traitant du modèle d'analyse de notre recherche.

CHAPITRE 3

MODÈLE D'ANALYSE DE NOTRE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous aborderons notre modèle conceptuel, lequel est suivi par l'opérationnalisation des variables dépendante, médiatrice, indépendantes et contrôles. Enfin, ce chapitre se termine sur les hypothèses qu'il est possible d'avancer dans le cadre de ce mémoire.

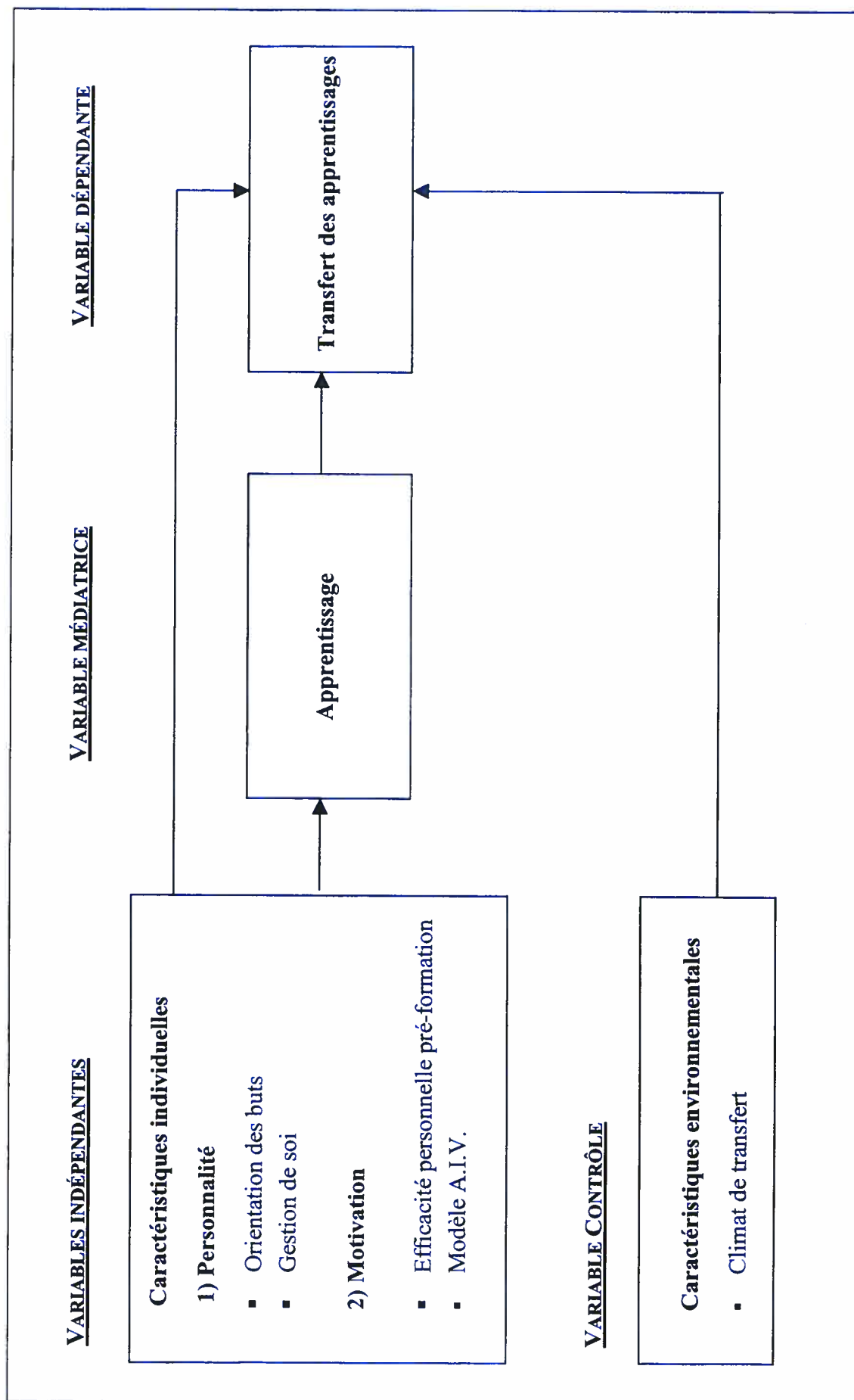
3.1. NOTRE MODÈLE CONCEPTUEL

Notre modèle d'analyse intègre les informations recueillies lors de la revue de littérature. Rappelons que l'objectif de notre recherche est de démontrer dans quelle mesure la personnalité et la motivation des apprenants influencent le transfert des apprentissages dans un contexte d'autoformation. En intégrant le modèle de Ford et Weissbein (1997) à notre problématique, nous en arrivons à formuler notre propre modèle qui est illustré à la Figure 3.1. Notre modèle implique que cinq variables sont susceptibles d'avoir un impact direct sur la variable dépendante, le transfert des apprentissages. Ces mêmes variables sont également susceptibles d'avoir un impact indirect sur le transfert des apprentissages via la variable médiatrice, l'apprentissage, sauf en ce qui a trait à la variable contrôle.

3.1.1. LA VARIABLE DÉPENDANTE : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

La variable dépendante, soit le transfert des apprentissages, se définit comme le degré avec lequel les individus appliquent de manière efficace les connaissances, habiletés et les attitudes apprises lors de la formation de retour dans leur milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988). Plusieurs recherches empiriques justifient l'importance accordée au transfert des apprentissages dans cette étude telle que nous l'avons démontrée lors de la revue de littérature. Il existe plusieurs façons de mesurer le transfert des apprentissages. La façon la plus valide de mesurer le transfert est effectuée à partir de mesures objectives disponibles dans l'organisation telles que des indicateurs de performance spécifiques à l'entreprise.

FIGURE 3.1
NOTRE MODÈLE D'ANALYSE CONCEPTUEL



Ces indicateurs sont souvent disponibles mais afin de mesurer le transfert des apprentissages, leurs variations doivent uniquement être dues à la formation dont on veut mesurer les effets. Or, il est rare que de tels indicateurs existent en pratique. Une alternative utilisée par plusieurs chercheurs afin de mesurer le transfert consiste à demander aux apprenants d'auto-évaluer la fréquence de leurs comportements. Notons qu'il est préférable de construire des items liés spécifiquement à des comportements attendus suite à la formation. De plus, afin de minimiser la subjectivité des apprenants, l'échelle de mesure devrait être quantitative, c'est-à-dire offrir des choix de réponse avec des fréquences de comportement tel que « 1-2 fois par semaine » plutôt que « Parfois ». Enfin, puisque les apprenants pratiquant l'auto-évaluation sont susceptibles d'être influencés par la désirabilité sociale, la dissonance cognitive et des distorsions de la mémoire, Ford et Weissbein (1997) suggèrent d'obtenir les mêmes informations d'une seconde source. Par exemple, le même questionnaire est distribué aux superviseurs de l'employé afin que celui-ci évalue le transfert des apprentissages de leurs subordonnés. Cette méthode utilisée à maintes reprises (Tziner, Haccoun et Kadish, 1991; Rouiller & Goldstein, 1993, Warr & Bunce, 1995) permet de contre-valider l'auto-évaluation et amène davantage de précision. Bien que cette méthode ne soit pas optimale (recueillir des mesures sur le terrain étant préférable), elle comporte une plus grande pertinence au niveau de la faisabilité.

Dans le cas qui nous occupe, un questionnaire a été administré à l'apprenant afin qu'il puisse auto-évaluer le nombre de fois qu'il a appliqué le comportement appris en formation. Ce questionnaire mesurerait les comportements attendus suite à l'activité d'autoformation. Un second questionnaire a été administré aux supérieurs immédiats des apprenants afin de contre-valider l'information recueillie auprès des apprenants. De plus, l'échelle de mesure était quantitative.

3.1.2 LA VARIABLE MÉDIATRICE

Dans notre modèle et conformément avec le modèle théorique proposé par Ford et Weissbein (1997), l'apprentissage agit comme une variable médiatrice entre les variables indépendantes et le transfert des apprentissages. Selon Doré et Mercier (1992), les apprentissages correspondent à des acquisitions ou des modifications d'une représentation de l'environnement. Ainsi, par exemple, le fait d'avoir une faible efficacité personnelle par rapport à la tâche à apprendre va non seulement minimiser le transfert mais aussi affecter négativement les apprentissages qui eux à leur tour vont influencer négativement le transfert. Une personne qui apprend peu durant une formation ne peut pas transférer autant qu'une personne qui apprend beaucoup.

3.1.3. LES VARIABLES INDÉPENDANTES : LA PERSONNALITÉ ET LA MOTIVATION

Les variables indépendantes de notre modèle regroupent les éléments de personnalité et de motivation proposés par Ford et Weissbein (1997). Ainsi, tel que nous l'avons indiqué lors de la revue de littérature, nous avons choisi ces deux caractéristiques individuelles à cause de leur pertinence avec le contexte d'autoformation étudié dans ce mémoire. L'orientation des buts et la gestion de soi sont liés à la personnalité tandis que l'efficacité personnelle et la perception d'utilité entrent dans la catégorie de la motivation.

Tel que vu précédemment, l'orientation des buts constitue un aspect de la personnalité de l'apprenant et se définit comme la perspective selon laquelle un individu aborde une situation ou un nouveau défi (VanderWall et al., 2001). La littérature scientifique révèle que cette variable était auparavant composée de deux dimensions soit l'orientation d'apprentissage et l'orientation de performance. Cependant, plusieurs auteurs conceptualisent maintenant l'orientation des buts d'après trois dimensions depuis qu'une méta-analyse conduite par Elliot (1994) a fourni des preuves empiriques de ce nouveau construit. Ces dernières constituent l'orientation d'apprentissage, l'orientation de preuve et l'orientation d'évitement. L'orientation d'apprentissage peut être définie comme l'importance accordée à développer de nouvelles compétences par l'acquisition des nouvelles habiletés, en apprenant à contrôler de nouvelles situations et en apprenant par

l'expérience. L'orientation de preuve est définie comme l'importance accordée à démontrer ses compétences et l'acquisition de jugements favorables d'autrui. Enfin, l'orientation d'évitement constitue l'importance accordée à éviter le dénigrement de ses compétences et à éviter le jugement négatif d'autrui.

La gestion de soi est la deuxième variable reliée à la personnalité de l'apprenant et, tel que mentionné précédemment, cette variable se définit comme la capacité d'un individu à s'auto-motiver, s'auto-diriger et s'auto-évaluer pour atteindre les objectifs fixés (Prussia, Anderson et Manz, 1998). Trois dimensions sont issues de ce concept, c'est-à-dire les stratégies comportementales, les stratégies de récompenses naturelles et les stratégies de pensées constructives. Le premier type de stratégie réfère à des comportements spécifiques d'auto-évaluation, d'auto-récompense et d'auto-discipline. Par exemple, un individu peut identifier ses buts à long terme, identifier et s'auto-appliquer des récompenses, etc. Les stratégies de récompenses naturelles constituent des perceptions et expériences positives associées avec des tâches à accomplir. Un bon exemple de stratégies de récompenses naturelles pourrait être la recherche de tâches plaisantes au travail. Enfin, les stratégies de pensées constructives consistent à altérer positivement son schème de pensée. Différentes méthodes peuvent être utilisées afin d'arriver à une pensée constructive.

Rappelons que Kanfer et Ackerman (1989) définissent la motivation comme la direction et la quantité des efforts investis dans une tâche, ainsi que le degré selon lequel ces efforts sont maintenus à travers le temps. Plusieurs auteurs considèrent d'ailleurs la motivation comme un résultat important de toute intervention de formation (Tannebaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991). Le modèle A.I.V. (attente de résultats, instrumentalité et valence) est un modèle fréquemment utilisé entre autres par Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) ainsi que Murtada (2000). La motivation se définit comme le degré avec lequel un individu croit que les efforts qui lui sont requis lui permettra d'atteindre le niveau de performance exigé (attentes), que l'atteinte du niveau de rendement exigé lui apportera une récompense (instrumentalité) et que cette récompense a une valeur à ses yeux (valence) (Murtada, 2000).

Enfin, l'efficacité personnelle est la dernière variable indépendante et contribue également à la motivation de l'apprenant à l'égard de sa formation. Tel que vu précédemment, ce concept peut être défini comme le jugement que porte un individu sur ses capacités d'exécuter avec succès une tâche donnée (Bandura, 1986).

3.1.4. LA VARIABLE CONTRÔLE : LE CLIMAT DE TRANSFERT

Afin d'isoler l'effet des variables indépendantes sur le transfert, il importe de contrôler les variables pouvant avoir un impact sur le transfert des apprentissages (Ford et Weissbein, 1997). Ainsi, les caractéristiques environnementales doivent être contrôlées puisqu'elles semblent aussi avoir un impact direct sur le transfert dans le modèle de Ford et Weissbein (1997). Cette variable était incluse dans le modèle de Ford et Weissbein (1997) comme ayant un impact direct sur le transfert des apprentissages. Dans le cadre de notre recherche, cette variable est mesurée par le climat de transfert. Plusieurs auteurs soutiennent que le climat de transfert peut donc être conceptualisé comme étant les perceptions individuelles relatives à des caractéristiques du contexte organisationnel, associées au transfert de nouveaux comportements (Schneider, 1990; Tracy, Tannenbaum, Kavanagh, 1995). Notons également que Schneider (1975) définit le climat comme l'ensemble des pratiques et procédures d'une organisation qui indique aux individus ce qui est important et valorisé.

En se basant sur Schneider (1975), Rouillier et Goldstein (1993) ont construit et validé un instrument mesurant le climat de transfert. Ces derniers définissent ce concept comme des « situations ou conséquences qui inhibent ou facilitent le transfert des nouveaux comportements dans la situation de travail ». En se basant sur cette mesure ainsi que sur celle développée par Murtada (2000), nous avons développé notre questionnaire regroupé sous deux dimensions soit les indicateurs situationnels et les conséquences.

Les indicateurs situationnels servent à rappeler ou à indiquer aux employés les opportunités d'appliquer les nouveaux comportements dans leur milieu de travail (Murtada, 2000). Rouillier et Goldstein (1993) définissent les quatre indicateurs situationnels comme ceci :

- 1- Les indicateurs de buts : Imposés par l'organisation ou choisis de façon participative, ces indicateurs spécifient les nouveaux comportements attendus dans l'environnement de travail.
- 2- Les indicateurs sociaux : Ces indicateurs incluent les comportements ainsi que les processus d'influence des superviseurs, collègues ou subordonnés, en ce qui concerne l'application des nouveaux comportements.
- 3- Les indicateurs structuraux ou reliés à la tâche : Ces indicateurs sont reliés au design du poste et à la nature même du travail. Ils réfèrent à l'applicabilité ainsi qu'à la disponibilité des ressources nécessaires pour pouvoir appliquer les nouveaux comportements en milieu de travail.
- 4- Les indicateurs d'autocontrôle : Ces indicateurs font référence à divers processus d'autocontrôle que les employés peuvent avoir acquis, à la suite d'une intervention visant à favoriser l'adoption des nouveaux comportements. Il peut s'agir d'une introduction à des stratégies de gestion des contraintes dans le milieu de travail (Marx, 1982)

La deuxième dimension du modèle de Rouiller et Goldstein (1993) constitue les conséquences. En effet, lorsque les employés appliquent les nouveaux comportements suite à la formation, ils subissent différentes conséquences qui influenceront leur persistance à appliquer les nouveaux comportements (Komaki, Collins et Penn, 1982; Leifer et Newstorm, 1980). Les différentes conséquences possibles et leur définition est incluse ci-bas (Murtada, 2000):

- 1- Feedback ou renforcement positif : Ces conséquences font référence aux informations positives que les employés reçoivent à propos des nouveaux comportements qu'ils appliquent.
- 2- Feedback ou renforcement négatif : Ces conséquences désignent les informations négatives que les employés reçoivent lorsqu'ils ne mettent pas en pratique les nouveaux comportements.
- 3- Punitions : Ces conséquences sont reliées aux situations où l'employé est puni pour avoir appliqué les nouveaux comportements. Par exemple, le fait de ridiculiser les collègues qui appliquent les nouveaux comportements.

- 4- L'absence de feedback ou extinction : Cette échelle fait référence aux situations où aucune information n'est procurée à l'employé concernant l'importance, le soutien ou le rejet des nouveaux comportements.

Lors de leur étude, rappelons que Rouiller et Goldstein (1993) ont trouvé une relation positive entre le climat et les comportements de transfert des apprentissages d'assistant gérants d'une grande chaîne de restaurants. Ainsi, plus le climat de transfert est positif, plus les gestionnaires appliquent les comportements suggérés lors de la formation. Bref, les conclusions de ces recherches démontrent l'influence du climat sur le transfert des apprentissages et justifie l'argument selon lequel le climat doit être mesuré afin d'être contrôlé lors de l'analyse statistique.

3.2. LES HYPOTHÈSES

Maintenant que nous avons défini notre question de recherche, notre modèle théorique ainsi que nos variables, il nous reste à formuler les hypothèses qui vont guider notre recherche. En effet, les hypothèses nous permettent de fournir des réponses provisoires à notre question de recherche. En nous basant sur le modèle de Ford et Weissbein (1997) sur lequel repose notre modèle conceptuel, nous avons premièrement formulé deux postulats de base soit que la personnalité et la motivation ont un impact **direct** sur le transfert des apprentissages dans un contexte d'autoformation (1) et que la personnalité et la motivation ont un impact **indirect** sur le transfert des apprentissages via l'apprentissage dans un contexte d'autoformation (2).

De ces postulats, il est possible d'énoncer plusieurs hypothèses quant aux relations attendues entre les variables indépendantes, la variable médiatrice et la variable dépendante. Tout d'abord, en ce qui a trait à la variable de l'orientation des buts, il est possible de formuler trois hypothèses distinctes correspondant aux trois dimensions du concept :

- H1a) Plus un apprenant a un niveau d'orientation d'apprentissage élevé, plus son niveau de transfert est élevé dans un contexte d'autoformation.

H1b) Plus un apprenant a un niveau d'orientation de preuve élevé, moins son niveau de transfert est élevé dans un contexte d'autoformation.

H1c) Plus un apprenant aura un niveau d'orientation d'évitement élevé, moins son niveau de transfert sera élevé dans un contexte d'autoformation.

Quant aux trois autres variables indépendantes à l'étude, une hypothèse par variable peut être formulée :

H2) Plus un apprenant a un niveau de gestion de soi élevé, plus son niveau de transfert est élevé dans un contexte d'autoformation.

H3) Plus un apprenant a un niveau de motivation élevé (*Modèle A.I.V.*), plus son niveau de transfert est élevé dans un contexte d'autoformation.

H4) Plus un apprenant a un niveau d'efficacité personnelle élevé face à la tâche à apprendre, plus son niveau de transfert est élevé dans un contexte d'autoformation.

Enfin, il importe également d'émettre une hypothèse sur l'effet indirect des variables indépendantes sur le transfert via l'apprentissage :

H5) L'apprentissage agit comme variable médiatrice dans la relation entre la personnalité et la motivation (VI) et le transfert des apprentissages (VD).

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

A l'intérieur de ce chapitre, nous abordons la méthodologie de notre recherche. Plus spécifiquement, les sujets suivants sont couverts : le type de recherche, la structure de la preuve, le champ d'analyse, l'échantillon, la méthode de collecte des données ainsi que les instruments d'observation.

4.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche n'est pas de nature fondamentale. Elle se qualifie plutôt de recherche appliquée puisqu'il est possible de trouver des applications pratiques aux résultats attendus de l'analyse de données. Ainsi, les variables indépendantes étant des variables individuelles et la variable dépendante étant le transfert des apprentissages, force est de constater que les résultats vont nous donner des indications sur des moyens de maximiser le transfert des apprentissages dans un contexte d'autoformation. Comme il a été expliqué préalablement, les deux premières variables représentent la personnalité de l'apprenant (orientation des buts et gestion de soi). Un exemple d'application pratique pourrait être la sélection de type d'individu ayant davantage de facilité à apprendre en autoformation. Les deux autres variables représentent la motivation de l'individu (efficacité personnelle et perception d'utilité). Si les résultats démontrent que ces variables jouent un rôle sur le niveau de transfert observé par l'individu, les responsables de la formation pourraient utiliser ces informations pour augmenter le niveau de transfert. Par exemple, des liens directs entre le contenu du cours et le travail quotidien de l'apprenant pourraient être faits au début d'une autoformation afin d'augmenter sa motivation et ainsi augmenter son niveau de transfert. Bref, les résultats attendus de notre recherche pourraient être utilisés afin de trouver des leviers à partir des caractéristiques individuelles des apprenants pour augmenter le transfert des apprentissages.

Notre recherche est également à la fois évaluative et explicative. Elle est évaluative en ce sens qu'elle évalue les résultats d'un type de formation, c'est-à-dire l'autoformation. Ainsi, le transfert, en tant que variable dépendante, sert en quelque sorte de mesure d'efficacité de

la formation. Elle est également explicative puisqu'elle interprète la relation entre l'objet d'étude (le transfert) et les variables indépendantes. Pour tout dire, nous faisons l'hypothèse que, toutes choses étant égales par ailleurs, les quatre variables indépendantes expliquent les variations de transfert chez les apprenants.

Une recherche inductive est issue d'observation de faits et évolue vers la théorie tandis qu'une recherche déductive commence par la théorie pour en arriver aux faits. La revue de littérature ayant été effectuée dans le cadre de notre recherche témoigne du travail d'exploration de la littérature réalisée pour notre projet. De cette théorie, une problématique propre à notre question de recherche a été construite et ce travail rapporte un aperçu de l'opérationnalisation des variables essentielles à l'obtention d'observations sur le terrain. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons donc affirmer que notre recherche est de type déductive.

La différence qui existe entre une recherche qualitative et une recherche quantitative tient au traitement des données. Tel qu'élaboré ultérieurement dans le plan d'observation, les instruments d'observation sont des questionnaires où les répondants doivent utiliser des échelles de type Likert pour répondre et les données recueillies seront de nature quantitative. Notre recherche peut donc être qualifiée de recherche quantitative.

Enfin, il s'agit d'une recherche sur le processus si l'on tient compte de la mesure de la variable dépendante, c'est-à-dire le transfert qui a été mesuré après la formation. Une des conditions du transfert est le maintien dans le temps. La mesure de transfert a donc été prise environ deux mois après la fin de l'autoformation. Les mesures des variables indépendantes et contrôles ont été prises avant la formation. Enfin, la mesure de l'apprentissage a été prise durant l'autoformation.

4.2. LA STRUCTURE DE LA PREUVE

L'objectif de notre recherche est de déterminer l'impact de la motivation et de la personnalité sur le transfert des apprentissages. Notre terrain de recherche ne permet pas de

comparer le groupe expérimental avec un groupe contrôle, l'ensemble de notre échantillon devant obligatoirement être formée. Nous pouvons donc qualifier la structure de preuve comme étant quasi-expérimentale. En effet, le fait de mesurer les caractéristiques environnementales et de les contrôler nous permet d'affirmer que la variation de la variable dépendante sera effectivement causée par les caractéristiques individuelles et non par d'autres variables. Ainsi, les variables ayant un impact direct dans le modèle de Ford et Weissbein (1997) étant contrôlées lors de l'analyse statistique (autres que les caractéristiques individuelles), nous permettra d'affirmer que, toutes choses égales par ailleurs, les caractéristiques individuelles ont un impact sur la variation de l'apprentissage et du transfert des apprentissages si tels sont les résultats.

Le contexte de la recherche en est un d'autoformation. Il s'agit d'une formation obligatoire pour tous les gestionnaires sur les bonnes pratiques de fabrication ayant pour objectif de comprendre ce qu'est un système qualité, comprendre les 15 différents systèmes qualité de l'usine et l'interrelation qui les relient. Le programme de formation proposé est constitué de 16 heures de formation étalées sur un an. La méthode de formation est composée de trois phases séquentielles incluant à la fois la formation traditionnelle et l'autoformation. La première phase est un séminaire d'une demi-journée en classe où l'on présente une introduction aux 15 systèmes qualité de l'usine de Montréal. La deuxième phase est une lecture auto-dirigée. Les gestionnaires doivent lire sur des concepts liés aux systèmes de qualité en production sur une période d'environ trois mois. Enfin, la troisième phase constitue un CBT « Computer based Training » qui inclut une mise en application des apprentissages via quatre études de cas où plusieurs systèmes qualité sont inter-reliés. Un ordinateur sera mis à la disposition des gestionnaires au Centre de formation pour suivre le CBT pour une période de quatre mois.

Pour atteindre notre objectif, nous avons choisi d'utiliser l'enquête par questionnaire comme méthode de collecte de nos données (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Cette méthode consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif de la population, une série de questions sur la problématique retenue. Notre enquête a également été réalisée en trois phases. Il importe de discuter des différentes méthodes de collecte de données et des moments de la collecte de données pour chacune d'entre elles. La

distribution du premier questionnaire (l'orientation des buts, la gestion de soi, l'efficacité personnelle et des données démographiques) a eu lieu huit mois avant le début du CBT. Le questionnaire 2 incluant la mesure de motivation était remis juste avant le CBT. Les sujets devaient ensuite répondre à 20 questions en fonction de deux études de cas sur le CBT (dix questions par étude de cas). Les résultats à ces questions nous ont permis de mesurer l'apprentissage des employés. Puisque cette mesure devait être effectuée sur un ordinateur du centre de formation de l'entreprise qui doit être réservé et puisque différents gestionnaires termineront la lecture auto-dirigée à différents moments, la collecte de données pour la variable *apprentissage* s'est échelonnée sur une période de quatre mois. Enfin, le questionnaire 3 mesurant le transfert ainsi que le climat de transfert fut distribué aux apprenants et à leur supérieur immédiat au cours du mois de mai 2003 afin de mesurer leur niveau de transfert des apprentissages. Ainsi, la collecte de données s'est échelonnée sur une période d'un an. Le Tableau 4.1 illustre les moments de la collecte de données. Notons que le fait d'administrer trois questionnaires à des moments différents atténue considérablement la possibilité de variance commune entre les méthodes (Conway, 2002).

TABLEAU 4.1
MOMENTS DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Moment de la mesure	8 mois avant le début du CBT (mai 2002)	Juste avant le CBT (jan 2003 – avril 2003)	Durant le CBT (jan 2003 – avril 2003)	Durant le mois de mai 2003
Concepts mesurés	Questionnaire #1 - Personnalité - SEP - Données démographiques	Questionnaire #2 - Motivation	2 études de cas intégrés à un CBT - Apprentissage	Questionnaire #3 - Climat de transfert - Transfert des apprentissages

4.3. L'ÉCHANTILLON

Dans le cadre de notre étude, la population visée par notre problématique est l'ensemble des employés ayant accès à l'autoformation. Cette population cible est beaucoup trop vaste si bien qu'il serait impossible de l'étudier dans son ensemble à l'intérieur de ce projet de mémoire. De plus, nous devons arrimer notre recherche à un réel projet de formation. Nous avons donc décidé d'approcher une entreprise spécifique ayant un projet d'autoformation. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, notre échantillon correspond à notre population et est constitué de l'ensemble des employés-cadres chez Wyeth (N=124). Même si le nombre d'employés-cadres est élevé, nous sommes conscients que nous pouvons perdre des participants en cours de projet. Cependant, le fait que la formation soit obligatoire auprès de tous les employés-cadres nous assure un taux de réponse élevé. Dans les faits, puisque la collecte de données s'est effectuée en quatre étapes, peu de gestionnaires ont rempli les 3 questionnaires et complété le « CBT ». De plus, le fait que la collecte de données se soit effectuée sur une période d'un an a aussi contribué à l'attrition de notre population initiale. En effet, de mai 2002 à mai 2003, en plus de l'attrition normale de l'entreprise, une réorganisation du travail a entraîné des coupures de poste auprès des gestionnaires. Bref, les analyses statistiques ont été effectuées sur un total de 47 sujets. Afin de maximiser le nombre de répondants ayant répondu à tous les questionnaires, nous avons sollicité certains sujets qui avaient répondu aux questionnaires 2, 3 et au CBT afin qu'ils retournent le questionnaire 1 complété. Bref, sur ces 47 sujets, il importe de mentionner que sept gestionnaires ont complété le questionnaire 1 au même moment que le questionnaire 3 suite à ce deuxième envoi de questionnaires. Le département de formation de cette entreprise conduit présentement un projet pilote d'autoformation pour un cours imposé au personnel cadre par leur siège social sur les bonnes pratiques de fabrication. Afin de décrire notre échantillon, notons que la moyenne d'âge des participants était de 40 ans et que 23 sujets sur 47 étaient des hommes (49%). De plus, la moyenne de service dans l'entreprise était de 12 ans et la moyenne de service dans le poste actuel était de trois ans. Pour ce qui est du type de poste, il convient de mentionner que 22 sujets étaient des superviseurs, 16 des chefs, 4 des directeurs et 5 ont coché la catégorie *Autres*. Enfin, en ce qui a trait au dernier diplôme obtenu, 1 seul sujet a coché *Secondaire*, 3 sujets ont complété le niveau collégial, 33 un baccalauréat et 10 une maîtrise ou un doctorat.

4.4 INSTRUMENTS D'OBSERVATION

Dans notre étude, quatre variables (orientation de buts, gestion de soi, motivation et climat de transfert) ont été mesurées avec des instruments ayant déjà été utilisés dans des recherches empiriques antérieures. Seulement quelques modifications ont été apportées à ces mesures.

Mesure du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages a été mesuré par un questionnaire que nous avons construit en lien avec les mêmes comportements utilisés pour construire la mesure d'efficacité personnelle. Notre mesure est composée de 20 items (ex: *Je m'assure que le personnel de mon service répond aux exigences des BPF*, *J'identifie tous les Systèmes Qualités affectés par une déviation aux BPF*, *Je m'assure que les équipements de mon Service répondent aux exigences des BPF*) et possède une échelle quantitative de 6 points allant de *Moins d'une fois par mois ou jamais* à *Plusieurs fois par jour*. Il convient de mentionner que cette échelle comprend également un ancrage *Ne s'applique pas*. Tel que mentionné précédemment, il est recommandé d'adapter le questionnaire de transfert des apprentissages à la tâche spécifique à accomplir. Ainsi, ce questionnaire a été construit en collaboration avec les responsables de la formation de l'entreprise hôte de la recherche. De plus, afin de vérifier empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite, nous avons soumis l'ensemble du questionnaire à un pré-test auprès de quelques individus. Nous avons donc sélectionné un petit groupe d'individus dont la personne responsable de la formation dans l'entreprise, la responsable du projet-pilote et un employé spécialisé en communication. Les individus choisis nous ont fait part de leurs réactions face à notre instrument de mesure. Cette étape nous a permis d'identifier les questions posant problème et devant être modifiées ou encore éliminées. Lors de nos analyses statistiques, nous avons utilisé la moyenne mathématique des 20 items. Cette mesure avait un alpha élevé ($\alpha = .94$).

Mesure de l'apprentissage

Dans notre étude, la variable de l'apprentissage a été mesurée par un test intégré au cours sur les BPF donné dans le cadre du projet d'autoformation. Lors de nos analyses statistiques, nous avons utilisé la moyenne des bonnes réponses des deux études de cas dont nous avons discuté précédemment.

Mesure de l'orientation des buts

L'orientation des buts a été mesurée avec un questionnaire de 13 items utilisé par VanderWall (1996) et de nombreuses autres études empiriques. Notre questionnaire de départ comportait 4 items mesurant l'orientation d'apprentissage, 5 items mesurant l'orientation de preuve et 4 items mesurant l'orientation d'évitement. L'échelle de Likert de cette mesure en est une de 6 points allant de *Tout à fait en désaccord* à *Tout à fait en accord*. Le questionnaire utilisé est en à l'annexe 1 (Questionnaire 1 – Bloc 1). Le score final que nous avons utilisé dans nos analyses est la moyenne des items pour chacune des trois dimensions du concept d'orientation des buts (10 items au total). En effet, suite à l'analyse de fiabilité de cette mesure, nous avons retenu 4 items pour l'orientation d'apprentissage, 4 items pour l'orientation de preuve et 2 items pour l'orientation d'évitement. Comme le tableau 4.2 nous permet de constater, en retirant l'item 7 de la mesure d'orientation de preuve, l'alpha de cette mesure passe de 0.6414 à 0.6824. Peut-être que cet item a mal été compris ou qu'il ne s'appliquait pas au contexte de travail de plusieurs répondants. Les données de l'analyse de fiabilité nous suggèrent son retrait pour l'analyse statistique. La même logique a été utilisée pour l'orientation d'évitement. Les alphas pour la mesure d'orientation des buts sont : 0.88 pour l'orientation d'apprentissage, 0.68 pour l'orientation de preuve et 0.78 pour l'orientation d'évitement.

TABLEAU 4.2
ANALYSE DE FIABILITÉ - ORIENTATION DE PREUVE (5 ITEMS)

	Moyenne si item retiré	Variance si item retiré	Corrélation entre les items	Alpha si item retiré
Item 4	13.9556	12.2707	.4297	.5838
Item 7	15.6444	12.5071	.1966	.6824
Item 8	15.1778	10.3313	.5368	.5187
Item 9	14.5333	11.0727	.3132	.6346
Item 10	14.9111	9.5374	.5658	.4945

N = 45.0

Nombre d'items = 5

Alpha = .6414

Mesure de gestion de soi

Dans notre recherche, la mesure de la gestion de soi a été inspirée d'un questionnaire de 15 items utilisé par Manz (1992). La mesure a été adaptée au contexte de la formation sur les BPF et au contexte de notre terrain d'étude. L'échelle de Likert de cette mesure en est une de six points allant de *Tout à fait en désaccord* à *Tout à fait en accord*. Le questionnaire utilisé est à l'annexe 1 (Questionnaire 1 – Bloc 2). Dans le cadre de ce mémoire, suite à une analyse de fiabilité, nous n'avons retenu que les six items reliés à la composante « Auto-fixation d'objectifs » pour nos analyses. Le score utilisé dans nos analyses statistiques est la moyenne de ces six items. Cette mesure avait un alpha élevé ($\alpha = .82$).

Mesure de motivation

La motivation a été évaluée par une mesure utilisée par Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bower (1991). Cette mesure, inspirée de la théorie d'instrumentalité de Vroom (1964), a été adaptée au contexte de la formation des BPF et au contexte de l'entreprise. La mesure de motivation est composée de trois dimensions soit les attentes (4 items), l'instrumentalité (7 items) et la valence (7 items). L'échelle de Likert de cette mesure en est une de 6 points allant de *Pas du tout en accord* à *Extrêmement en accord*. Le questionnaire utilisé est à l'annexe 2 (Questionnaire 2 – Bloc 1 a-b-c). Suivant l'approche suggérée par Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992), le score de motivation utilisé dans nos analyses a été obtenu à partir du produit de chaque item d'instrumentalité par son item correspondant du questionnaire de la valence. Ensuite, la moyenne de ces produits a été multipliée par la moyenne des cotes du questionnaire sur les attentes de résultats. Cette mesure avait des alphas élevés soit de 0.81 pour les attentes, de 0.87 pour l'instrumentalité et de 0.89 pour la valence.

Mesure de l'efficacité personnelle

La mesure d'efficacité personnelle a été construite à partir de la littérature existante sur l'efficacité personnelle. En effet, Bandura (1986) souligne que cette mesure se doit d'être adaptée aux comportements à adopter suite à la tâche, celle-ci étant spécifique à chaque projet de recherche. Dans notre étude, il s'agit d'une autoformation sur les BPF. Ainsi, nous avons consulté des experts dans la matière pour déterminer quels comportements sont attendus suite à cette autoformation. Notre mesure de départ était composée de 20 items et avec une échelle Likert de 11 points allant de *Je n'ai pas du tout confiance* à *J'ai tout-à-fait confiance*. Le questionnaire utilisé est à l'annexe 1 (Questionnaire 1 – Bloc 3). Suite à une analyse de fiabilité, nous avons retenu 19 items. Le score utilisé dans nos analyses statistiques est la moyenne de ces 19 items. Cette mesure avait un alpha élevé ($\alpha = .94$).

Mesure du climat de transfert

La mesure du climat de transfert a été construite à partir d'un questionnaire utilisé par Murtada (2002), lequel était inspiré du questionnaire de Rouiller et Goldstein (1993). Notre questionnaire de départ comportait 49 items mesurant les deux dimensions du climat. L'échelle était de type Likert à 5 points allant de *Très infrequent* (1) à *Très fréquent* (5). Le questionnaire utilisé est à l'annexe 3 (Questionnaire 3 – Bloc 1). Suite à l'analyse de fiabilité, 9 items ont été retenus pour la dimension conséquences ($\alpha = .79$) et 25 items pour la dimension indicateurs situationnels ($\alpha = .90$). Nous avons utilisé respectivement la moyenne mathématique de 25 items et de 9 items pour nos analyses statistiques. Cette mesure avait un alpha élevé soit de 0.79 pour la dimension «conséquences» et de 0.94 pour la dimension «indicateurs situationnels».

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Le présent chapitre inclut les résultats des analyses des variables à l'étude. Tout d'abord, nous abordons les principales statistiques descriptives de nos variables. Cette partie sera ensuite suivie d'une analyse du tableau des corrélations. Enfin, nous procédons à la vérification de nos hypothèses par des analyses de régression.

5.1 ANALYSES DESCRIPTIVES

Le tableau 5.1 présente les principales statistiques descriptives pour chacune des variables à l'étude soit le nombre de répondants (N), la moyenne (M), la médiane (Mdn), l'écart-type (É-T), le score minimum (Min), le score maximum (Max) et l'étendue des scores. La description des données nous permet de structurer un portrait des résultats de la recherche et permet également de comprendre qualitativement autant que quantitativement le comportement des sujets (Robert, 1988). Nous retrouvons également au tableau 5.1 les mesures d'asymétrie et d'aplatissement qui décrivent la forme des courbes de distribution des variables à l'étude. Le degré d'asymétrie illustre la dispersion de la variable de part et d'autre de la courbe normale de distribution. Le degré d'asymétrie se situe normalement entre -1 et $+1$. Dans le cadre de notre étude, les variables du modèle proposé présentent un degré acceptable d'asymétrie. De plus, une distribution est plus ou moins aplatie selon que les fréquences des valeurs voisines des valeurs centrales diffèrent peu ou beaucoup par rapport aux autres. Une variable possédant une courbe de distribution normale posséderait un degré d'aplatissement d'une valeur de 0. Encore une fois, les variables à l'étude présentent un degré acceptable d'aplatissement.

Le texte qui suit présente plus en détail le descriptif de chacune des variables à l'étude soit l'analyse de la moyenne, de la médiane, de l'étendue ainsi que des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement.

TABLEAU 5.1
STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR LES VARIABLES À L'ÉTUDE

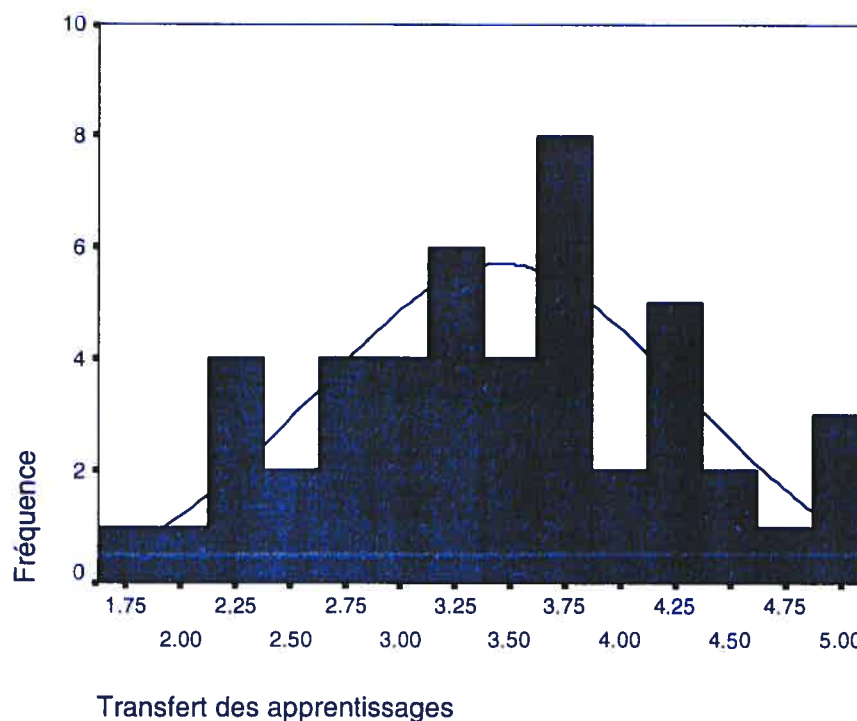
Mesure	N	M	Mdn	Min	Max	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Transfert des apprentissages	47	3.45	3.53	1.80	5.00	3.20	-0.04	-0.53
Apprentissage	47	79.48	79.50	57.00	94.00	37.00	-0.19	-0.35
Orientation d'apprentissage	47	5.20	5.25	3.75	6.00	2.25	-0.76	-0.01
Orientation de preuve	47	3.87	3.75	2.50	6.00	3.50	0.18	-0.86
Orientation d'évitement	47	2.41	2.50	1.00	6.00	5.00	0.71	0.88
Gestion de soi	47	5.00	5.00	3.33	6.00	2.67	-0.50	-0.28
Motivation	46	48.39	46.39	4.71	92.26	87.55	0.91	0.87
Efficacité personnelle	47	7.83	7.89	5.26	10.00	4.74	0.05	0.08
Climat de transfert (conséquences)	47	3.00	3.00	1.78	4.67	2.89	0.32	0.87
Climat de transfert (indicateurs situationnels)	47	3.25	3.20	2.24	4.64	2.40	0.25	0.06

Transfert des apprentissages

La moyenne des scores des gestionnaires ayant participé à notre étude est de 3.45 avec une médiane de 3.53 pour les 20 items ($\alpha = .94$) mesurant le transfert des apprentissages. Rappelons que l'échelle de mesure pour ce bloc de questions allait de 1 (Moins d'une fois par mois ou jamais) à 5 (Plusieurs fois par jour). D'après la figure 5.1, la distribution de notre variable dépendante s'apparente à une courbe normale, ce qui aidera certainement nos analyses subséquentes. En effet, lors des analyses de régressions multiples, une prémisses de base stipule que la variable dépendante devrait être distribuée normalement (Norusis, 1990).

FIGURE 5.1

Répartition des scores individuels de transfert des apprentissages

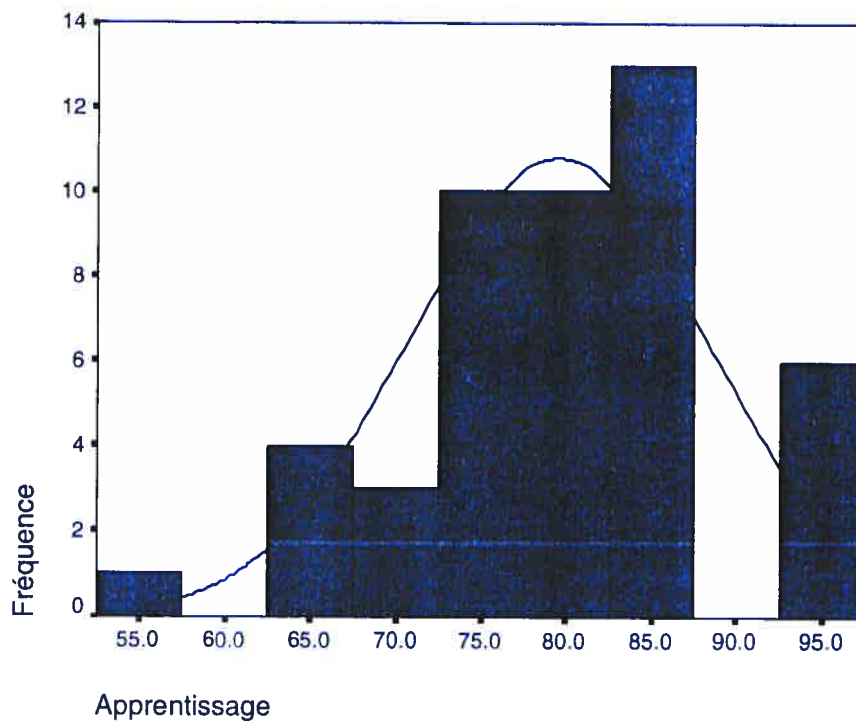


Apprentissage

Pour la variable apprentissage, la distribution des scores individuels ressemble à celle d'une courbe normale à l'exception d'une valeur extrême dont le score est de 55. Par ailleurs, il importe de mentionner que l'entreprise où nous avons effectué notre recherche avait fixé la note de passage à 75%. Si on se réfère à cette norme, nous pouvons affirmer que 64% (30/47) des répondants ont passé le test d'apprentissage tandis que 36 % l'ont échoué (14/47). La moyenne générale est de 79.48%. La figure 5.2 présente la répartition des scores individuels au test d'apprentissage.

FIGURE 5.2

Répartition des scores individuels de l'apprentissage

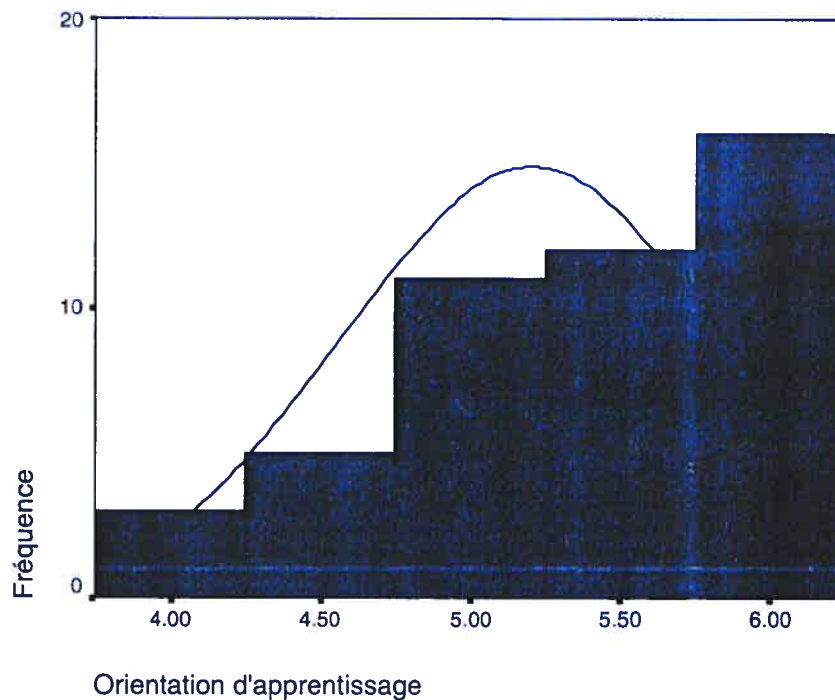


Orientation d'apprentissage

La moyenne des scores individuels pour l'orientation d'apprentissage est de 5.20 pour 4 items ($\alpha = .88$). La figure 5.3 illustre la répartition des scores des participants selon leur orientation d'apprentissage. Il est possible de remarquer que la plupart des participants ont répondu avoir un haut niveau d'orientation d'apprentissage. En effet, sur une étendue possible de 6, nous remarquons que l'étendue de cette variable est seulement de 2.25, allant de 3.75 à 6.00. La valeur d'asymétrie de 0.76 permet aussi de dénoter une courbe plutôt distribuée vers la droite.

FIGURE 5.3

Répartition des scores individuels de l'orientation d'apprentissage

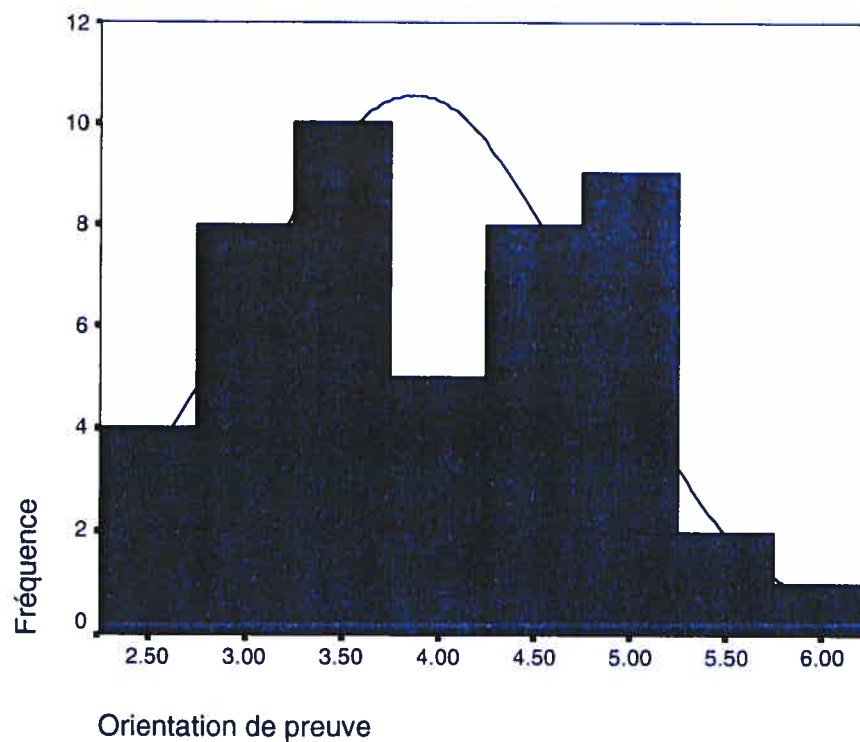


Orientation de preuve

La figure 5.4 présente la répartition des scores des participants selon leur niveau d'orientation de preuve. Il importe de rappeler que l'échelle de mesure de cette variable avait une étendue possible de 6 telle que celle de l'orientation d'apprentissage. Notons une moyenne de 3.87 pour 4 items ($\alpha = .68$). Nous remarquons également que la distribution de cette variable est plus près de la courbe normale. Ceci se reflète également dans l'étendue qui est plus grande que dans le cas de l'orientation d'apprentissage.

FIGURE 5.4

Répartition des scores individuels de l'orientation de preuve

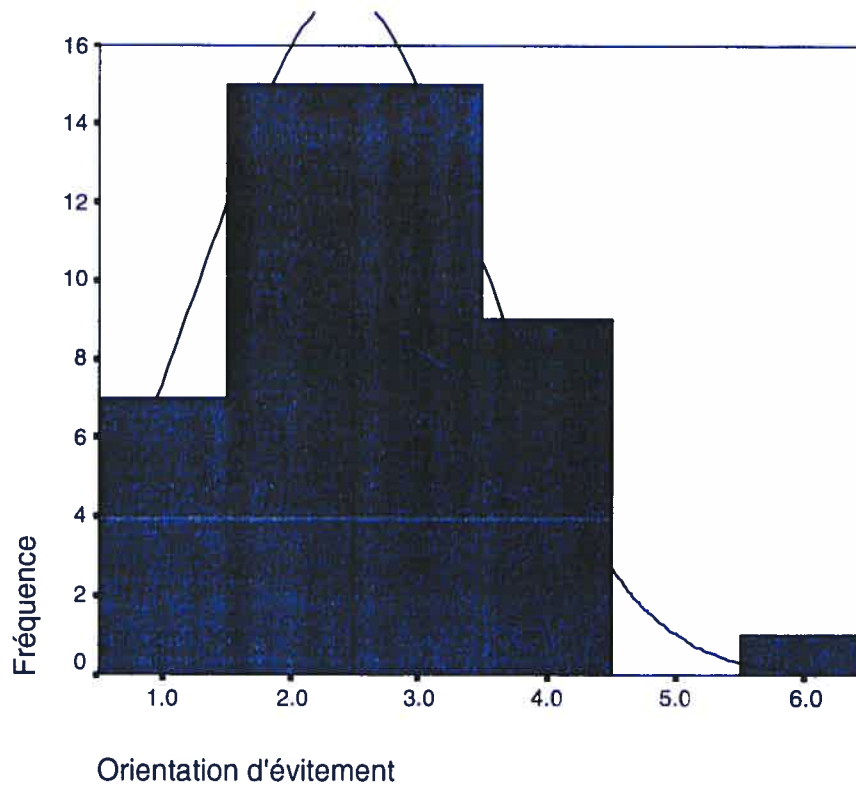


Orientation d'évitement

La variable orientation d'évitement présente une moyenne de 2.41 pour 2 items ($\alpha = .78$). Il importe de rappeler que l'échelle de mesure de cette variable avait une étendue possible de 6 telle que celle de l'orientation d'apprentissage et de celle de l'orientation de preuve. À l'exception d'une valeur extrême (score de 6), la distribution de cette variable s'apparente à celle d'une courbe normale ayant une asymétrie vers les valeurs inférieures de l'échelle. En effet, on peut remarquer une valeur d'asymétrie positive à 0.71 et remarquons que le minimum est de 1.0 et le maximum de 4.0, toujours en retirant la valeur extrême. La distribution de cette variable est illustrée à la figure 5.5.

FIGURE 5.5

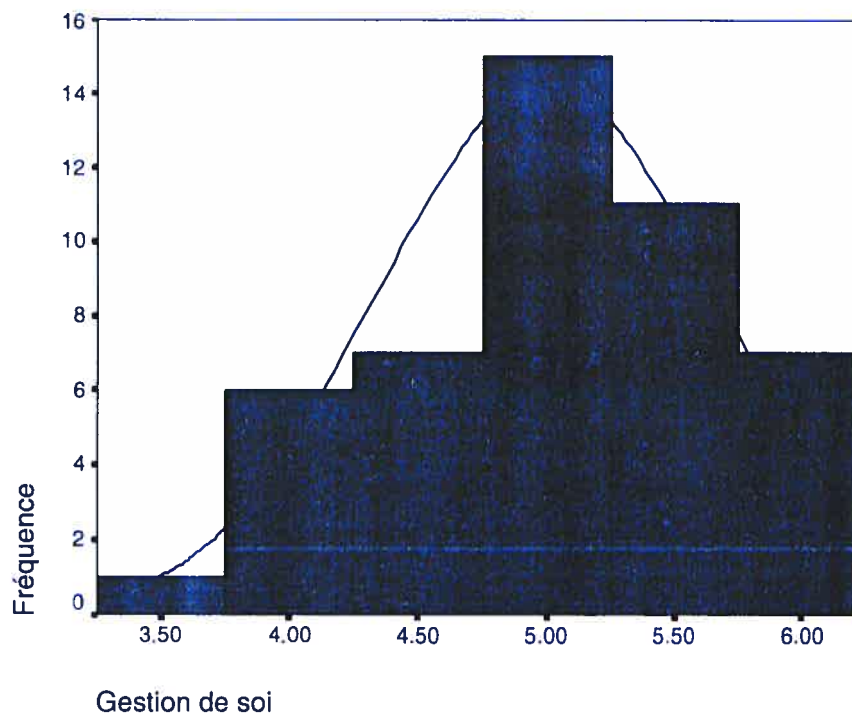
Répartition des scores individuels de l'orientation d'évitement



Gestion de soi

La figure 5.6 représente la répartition des sujets en fonction de leur niveau de gestion de soi. Cette variable présente une moyenne de 5.00 pour 6 items ($\alpha = .82$). Le questionnaire de cette variable possédait une échelle à 6 ancrages allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait en accord). La moyenne de cette variable ainsi que la médiane se situe toutes deux à 5.0, ce qui représente une valeur élevée par rapport à l'échelle de mesure. Bien qu'elle ait une asymétrie négative (-0.50), cette variable présente tout de même une distribution qui s'apparente étroitement à celle de la courbe normale.

FIGURE 5.6
Répartition des scores individuels de gestion de soi

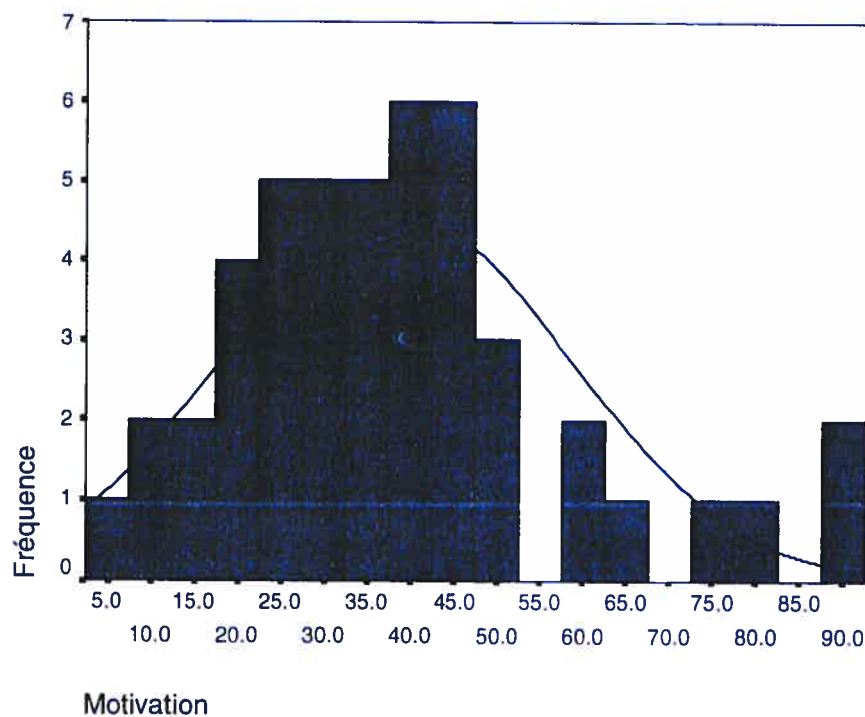


Motivation

Les scores de motivation sont le fruit d'un calcul mathématique, soit le produit de trois sous-totaux selon l'équation suivante $(I \times V) \times A$. L'étendue possible de cette variable est de 125. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons remarquer qu'avec une moyenne générale de 48.39, les participants ont rapporté une faible perception de motivation. Cette observation concorde avec la valeur d'asymétrie positive de .91. Notons que cette valeur d'asymétrie est la plus éloignée de 0 si nous la comparons à l'ensemble des variables à l'étude. Enfin, il importe également de mentionner que cette variable ne comporte pas de alpha, le score de motivation ayant été obtenu par une approche multiplicative.

FIGURE 5.7

Répartition des scores individuels de motivation

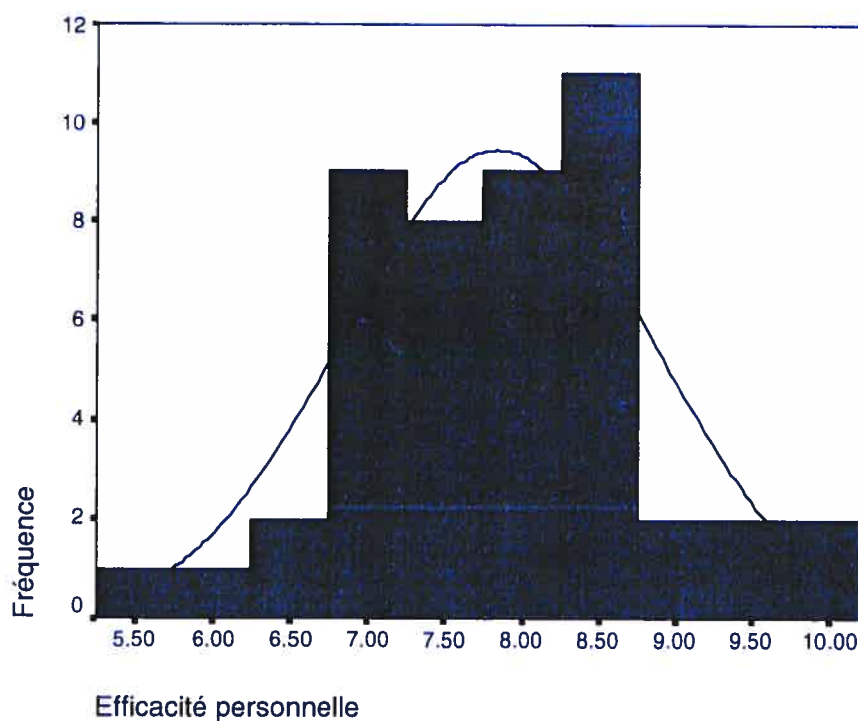


Efficacité personnelle

Pour ce qui est de la variable efficacité personnelle, nous notons la ressemblance de sa distribution avec celle de la courbe normale à la figure 5.8. De plus, il est aussi possible de remarquer que 79 % (37/47) des scores individuels se retrouvent entre les valeurs 7 et 8.5. On peut ainsi dire que la variance est limitée pour cette variable même si l'étendue est de 4.74 tel que rapporté au Tableau 5.1. Enfin, la moyenne de cette variable est de 7.83 pour 19 items ($\alpha = .94$) sur une échelle allant de 0 (Je n'ai pas du tout confiance) à 10 (J'ai tout à fait confiance).

FIGURE 5.8

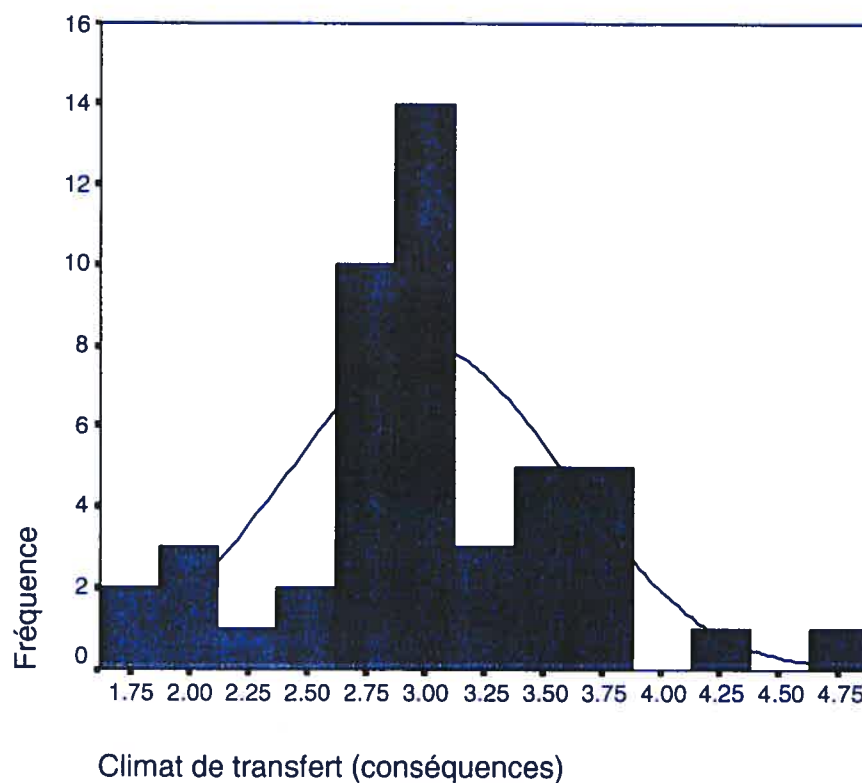
Répartition des scores individuels d'efficacité personnelle



Climat de transfert (conséquences)

Pour la variable climat de transfert (conséquences), la moyenne générale des scores individuels est de 3.00 pour 9 items ($\alpha = .79$). Notons que celle-ci correspond exactement à la médiane. L'échelle de mesure de cette variable allait de 1 (Très infrequent) à 5 (Très fréquent). Il importe de mentionner que le degré d'aplatissement, .87, est élevé pour cette variable. En effet, la figure 5.9 illustre une courbe plutôt aiguë.

FIGURE 5.9
Répartition des scores individuels pour le climat de transfert
(conséquences)

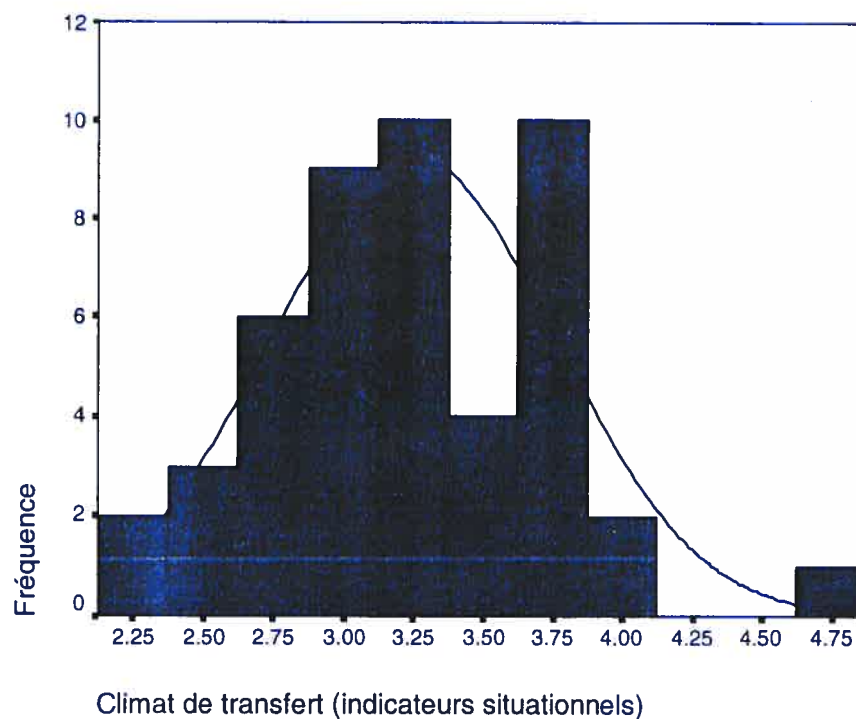


Climat de transfert (indicateurs situationnels)

Enfin, pour la dernière variable de climat de transfert (indicateurs situationnels), la moyenne des scores individuels est de 3.25 (mesure de 25 items avec une échelle allant de 1 à 5, $\alpha = .90$). À l'exception de la valeur extrême de 4.75, la distribution des scores pour cette variable s'apparente à celle d'une courbe normale. Notons également que cette variable est légèrement distribuée vers la gauche, observation qui est confirmée par la valeur d'asymétrie positive de 0.25.

FIGURE 5.10

Répartition des scores individuels pour le climat de transfert
(indicateurs situationnels)



5.2 ANALYSES DES CORRÉLATIONS

Suite aux analyses descriptives, nous avons effectué l'analyse du r de Pearson, soit une analyse d'association linéaire entre variables. Le choix du r de Pearson est approprié dans le cadre de ce mémoire car cette mesure d'association se prête davantage à des données continues dont la distribution s'apparente à une courbe normale, ce qui est notre cas. Dans une situation où les données continues ne seraient pas distribuées selon une courbe normale, le calcul du coefficient de Spearman serait davantage approprié pour mesurer l'association linéaire entre des variables.

Le tableau 5.2 présente les corrélations entre toutes les variables étudiées. Tout d'abord, il importe de mentionner que les corrélations rapportées dans ce tableau indiquent une relation linéaire entre certaines caractéristiques individuelles et notre variable dépendante, le transfert des apprentissages. En effet, on observe une corrélation significative positive entre la motivation et le transfert des apprentissages ($r = 0.54$; $p < 0,01$) ainsi qu'une corrélation également significative et positive entre l'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages ($r = 0.34$; $p < 0,05$). Ces résultats étaient attendus puisque ces relations ont effectivement été observées à plusieurs reprises dans la littérature (Colquitt et LePine, 2000; Gist, Stevens & Bavetta, 1991; Martocchio & Webter, 1992; Mathieu et al., 1992; Quinones, 1995). Dans le même ordre d'idées, il importe également de souligner l'absence de corrélation significative entre les trois composantes de l'orientation de but et le transfert ainsi qu'entre la gestion de soi et le transfert bien que la littérature nous permettait de s'attendre à un lien entre ces variables de la personnalité et le transfert des apprentissages (Dweck, 1989 : Dweck & Leggett, 1988; Ford et coll., 1998; Heyman & Dweck, 1992; Licht & Dweck, 1984). Le manque de variance de l'orientation des buts et de la gestion de soi a peut-être contribué à l'absence de relation observée entre les variables de personnalité et le transfert des apprentissages. En fait, même si la distribution de ces variables s'apparente à une courbe normale, nous observons peu de variance et une distribution asymétrique pour les deux variables de personnalité. De plus, le nombre limité de répondants a probablement aussi joué un rôle dans l'absence de relation observée.

De façon générale, nous pouvons remarquer que les deux variables qui corrélaient avec la variable dépendante du transfert sont celles associées à la motivation et que les deux qui ne corrélaient pas sont celles associées à la personnalité. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec précaution dû, entre autre, à la petite taille de notre échantillon.

Pour ce qui est de l'effet indirect des variables individuelles sur le transfert via l'apprentissage, les résultats de corrélation ne semblent offrir aucun soutien. En effet, la variable apprentissage ne corréla avec aucune variable du modèle d'analyse. Cette observation n'était pas celle à laquelle nous nous attendions. Une explication possible de ces résultats pourrait être la validité de la mesure d'apprentissage. En effet, cette mesure était contrôlée et choisie par l'entreprise. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette mesure n'était peut-être pas reliée à part entière au contenu de la formation et à notre mesure du transfert des acquis. De plus, certaines études semblent soutenir que le lien entre l'apprentissage et le transfert des acquis est influencé par le type de mesure utilisé. Dans notre cas, le fait que notre mesure d'apprentissage était une mesure de connaissances déclaratives a peut-être contribué à l'absence de relation observée entre l'apprentissage et le transfert des acquis.

Enfin, en ce qui concerne les corrélations entre les variables indépendantes, nous ne constatons aucune corrélation élevée à l'exception de trois d'entre elles. Tout d'abord, nous notons une corrélation significative et négative ($r = -0.50$; $p < 0,01$) entre l'orientation d'évitement et l'orientation d'apprentissage. Cette relation était attendue puisque la littérature nous indique que ces deux dimensions de l'orientation de but sont antagonistes. Ainsi, un sujet ayant une forte orientation d'apprentissage aura une faible orientation d'évitement et vice versa. De manière plus précise, un sujet accordant de l'importance au développement de nouvelles compétences par l'acquisition de nouvelles habiletés, en apprenant à contrôler de nouvelles situations et en apprenant par l'expérience (orientation d'apprentissage), accordera généralement peu d'importance à l'évitement du dénigrement de ses compétences et à celui du jugement négatif d'autrui (orientation d'évitement). Ensuite, l'analyse du tableau de corrélation nous permet de souligner une corrélation significative et positive ($r = 0.46$; $p < 0,01$) entre la gestion de soi et l'orientation d'apprentissage. Cependant, comme la gestion de soi n'est pas corrélée à la variable

dépendante, cette corrélation entre deux variables indépendantes est moins problématique. Enfin, il importe de souligner une dernière corrélation significative et positive ($r = 0.77$; $p < 0,01$) soit celle entre les deux composantes du climat de transfert. Cette corrélation n'est pas surprenante puisqu'il s'agit effectivement du même concept. Dans le cas où nous aurions obtenu une corrélation significative entre ces deux sous-dimensions et l'apprentissage et/ou le transfert des apprentissages, il aurait été préférable de joindre ces 2 dimensions pour en faire une seule variable afin d'éviter un problème de multicollinéarité. Bref, l'examen du tableau de corrélations ne révèle aucun problème de multicollinéarité entre les variables indépendantes sauf en ce qui a trait à la gestion de soi et l'orientation d'apprentissage.

TABEAU 5.2
CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES DU MODÈLE D'ANALYSE

Mesure	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) Transfert des apprentissages										
(2) Apprentissage	-0.11									
(3) Orientation d'apprentissage	-0.01	0.07								
(4) Orientation de preuve	0.23	0.21	0.04							
(5) Orientation d'évitement	-0.03	-0.13	-0.50**	0.10						
(6) Gestion de soi	0.18	0.11	0.46**	0.15	-0.21					
(7) Motivation	0.54**	0.02	0.15	0.33*	-0.19	0.11				
(8) Efficacité personnelle	0.34*	0.04	0.34*	0.21	-0.35*	0.21	0.30*			
(9) Climat de transfert (conséquences)	0.20	0.02	-0.12	-0.02	-0.08	-0.03	0.38**	0.13		
(10) Climat de transfert (indicateurs situationnels)	0.21	0.08	-0.07	0.09	-0.03	-0.02	0.25	0.30*	0.77**	

* significatif à $p < 0,05$

** significatif à $p < 0,01$

5.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

La partie qui suit inclut les analyses effectuées pour vérifier nos cinq hypothèses ainsi que les conclusions que nous pouvons tirer de ces analyses.

Hypothèses 1a, 1b, 1c et 2

Nos premières hypothèses portaient sur les variables individuelles liées à la personnalité. Notre première hypothèse, composée de trois parties (1a, 1b, 1c), stipulait que plus un apprenant a un niveau d'orientation d'apprentissage élevé, plus son niveau de transfert est élevé et que plus un apprenant a un niveau d'orientation de preuve et d'évitement élevé, moins son niveau de transfert est élevé. L'hypothèse 2, quant à elle, suggérait que plus un apprenant a un niveau de gestion de soi élevé, plus son niveau de transfert est élevé. Puisque nous n'avons pas trouvé de corrélations significatives entre ces variables indépendantes et la variable dépendante lors de l'analyse des corrélations, nous n'avons pas procédé à une analyse de régression multiple pour ces hypothèses. Les hypothèses 1a, 1b, 1c et 2 sont donc infirmées.

Hypothèses 3 et 4

Les hypothèses 3 et 4 portaient sur les variables individuelles liées à la motivation. L'hypothèse 3 prédisait que plus un apprenant a un niveau de motivation élevé (*Modèle A.I.V.*), plus son niveau de transfert est élevé. De plus, l'hypothèse 4 stipulait que plus un apprenant a un niveau d'efficacité personnelle élevé face à la tâche à apprendre, plus son niveau de transfert est élevé. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons effectué une analyse de régression multiple. Cette analyse est appropriée compte tenu des résultats de l'analyse des corrélations. En effet, l'analyse de régression multiple nous permet de déterminer le pourcentage de variance attribuable aux variables indépendantes suite à une corrélation significative lors de l'analyse de corrélation. Dans le cas présent, notre régression est dite multiple puisque nous avons plus d'un prédicteur. Notons que plus la valeur du Bêta standardisé s'approche de 1, plus l'effet de cette variable sur la variable dépendante est marqué. Il importe également de mentionner que nous avons choisi une relation linéaire

puisque aucune littérature ne suggère un autre type de relation entre ces variables. Le choix d'effectuer une analyse de régression linéaire est donc justifié. Le tableau 5.3 illustre les résultats de l'analyse d'un premier modèle. Ces résultats révèlent que seule la motivation est reliée significativement au transfert des apprentissages ($\beta = 0,496$; $p \leq 0,001$). Ainsi, la variable efficacité personnelle ne contribue pas à expliquer la variance de la variable dépendante. Le pourcentage de variance expliqué (27.6 %) du transfert des apprentissages est donc exclusivement expliqué par la motivation. Une cause potentielle de l'absence d'effet pour l'efficacité personnelle, tel qu'il le sera discuté dans la discussion, réside dans le nombre limité de sujets. Notons que la valeur «F» est significative dans ce premier modèle, ce qui nous indique que le modèle correspond aux données. Bref, suite à l'analyse de régression, nous pouvons affirmer que l'hypothèse 3 est infirmée tandis que l'hypothèse 4 est confirmée.

TABLEAU 5.3
RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION – MODÈLE 1
EFFICACITÉ PERSONNELLE ET MOTIVATION

Variables	β
Efficacité personnelle	0,142
Motivation	0,496***
R^2	0,308
R^2 ajusté	0,276
F	9,558***

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Hypothèse 5

Notre dernière hypothèse suggérait que l'apprentissage agirait comme une variable médiatrice dans la relation entre la personnalité et la motivation (les variables indépendantes) et le transfert (la variable dépendante). Suite à une corrélation significative entre les variables indépendantes et l'apprentissage, nous aurions pu procéder à une suite d'analyses de régression multiple entre ces variables, en suivant les étapes suggérées par Baron et Kenny (1986). Ces auteurs soulignent les quatre étapes pour réaliser un test de médiation. Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, pour tester le rôle médiateur de la variable apprentissage, la première étape aurait consisté en une première régression entre les caractéristiques individuelles (VI) et le transfert (VD) suivie d'une seconde régression entre les caractéristiques individuelles (VI) et l'apprentissage (VI). La troisième étape aurait consisté d'une régression entre l'apprentissage (VI) et le transfert (VD). Enfin, nous aurions procédé à une dernière régression avec les caractéristiques individuelles et l'apprentissage (VIs) et le transfert (VD). Pour qu'il y ait un effet de médiation complet, nous aurions dû obtenir des résultats significatifs dans les trois premières régressions. De plus, les variables indépendantes de notre modèle conceptuel (les caractéristiques individuelles) seraient devenues non significatives lors la quatrième analyse de régression, la variance de la variable dépendante étant uniquement attribuable à la variable médiatrice (l'apprentissage). Cependant, comme nous l'avons souligné lors de l'analyse du tableau de corrélations, aucune variable indépendante n'a obtenu de corrélation significative avec l'apprentissage. Dans ces circonstances, il était non pertinent de procéder à un test de médiation tel que proposé par Baron et Kenny (1986) pour vérifier cette hypothèse. Ainsi, nous pouvons donc affirmer que l'hypothèse 5 est infirmée.

Toutefois, à titre exploratoire, nous avons tout de même procédé à une analyse de régression linéaire avec l'apprentissage et les deux composantes du climat de transfert comme variables explicatives du transfert en plus de la motivation et l'efficacité personnelle. Le tableau 5.4 rapporte les résultats de l'analyse de ce deuxième modèle. Ces résultats sont conséquents avec ceux qui apparaissent dans le tableau 5.2 qui affiche les corrélations entre les variables du modèle. Plus spécifiquement, celui-ci illustre que la motivation est encore une fois la seule variable étant reliée significativement au transfert

des apprentissages ($\beta = 0,495$; $p \leq 0,001$). De plus, il est possible de remarquer que le pourcentage de variance expliqué du transfert des apprentissages est plus faible que celui du modèle 1 (26.4 %). Ainsi, nous pouvons conclure qu'en introduisant plus de variables, nous introduisons également du bruit et, en ce sens, l'ajout de ces variables dans ce deuxième modèle ne contribue pas à augmenter le pouvoir explicatif de la variance. De plus, notons que le « F » obtient une valeur plus faible et un degré de signification moins élevé que celui du premier modèle.

TABLEAU 5.4
RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION – MODÈLE 2
EFFICACITÉ PERSONNELLE, MOTIVATION, APRENTISSAGE, CLIMAT DE TRANSFERT

Variables	β
Efficacité personnelle	0.101
Motivation	0.495***
Apprentissage	-0.185
Climat de transfert (conséquences)	-0.036
Climat de transfert (indicateurs situationnels)	0.121
R^2	0,346
R^2 ajusté	0,264
F	4,236**

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq 0,001$

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Ce dernier chapitre discute de l'apport théorique et pratique de notre recherche, approfondit les explications potentielles des résultats que nous venons de présenter et leurs différentes implications, souligne les limites de notre recherche et suggère des pistes de recherches futures.

Tel que notre recension des écrits en a fait état, les organisations font actuellement face à un contexte de compétition accrue provoqué par la mondialisation de l'économie ainsi qu'une évolution rapide du savoir. Certes, ce contexte économique a un impact sur les besoins de formation en milieu organisationnel. Ainsi, les travailleurs doivent maintenir leur employabilité afin de s'ajuster à l'évolution des connaissances et sont de plus en plus responsabilisés face à leur propre formation. De plus, la venue de nouvelles technologies donnant lieu à de nouveaux moyens d'apprentissages auto-dirigés offre plusieurs nouvelles avenues aux entreprises. Conséquemment, on observe une tendance à adopter la pratique d'autoformation (Foucher, 1995; Kops, 1993; Sirois, 1995; Tough, 1978). La littérature recensée suggère que cette pratique d'autoformation est certes moins coûteuse mais il importe pour les entreprises de s'assurer de son efficacité. Une manière de mesurer le retour sur l'investissement en formation consiste à mesurer le niveau de transfert des apprentissages acquis en formation de retour au travail.

Différentes approches visant à faciliter le transfert existent dans la littérature soit les variables individuelles (capacités, personnalité et motivation), le design de formation et les caractéristiques environnementales. Compte tenu du contexte d'autoformation de ce mémoire, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux variables individuelles. Il nous semblait d'autant plus pertinent de choisir cette approche puisque plusieurs études empiriques démontrent le lien entre certaines caractéristiques des apprenants et leur niveau de transfert tout en reconnaissant le besoin d'approfondir nos connaissances sur ce sujet (voir Ford et Weissbein, 1997; Foucher 2000; Noe, 1986). De plus, suite à une recension des écrits sur le transfert et l'autoformation, nous en venons au constat qu'aucune recherche n'a encore été effectuée sur le transfert des apprentissages dans un contexte

d'autoformation. Ce manque dans la littérature, tout en justifiant la pertinence de notre question de recherche, témoigne également du caractère exploratoire de notre étude.

L'objectif de notre recherche était donc d'explorer le lien qui pourrait exister entre la motivation et la personnalité avec le transfert des apprentissages. Plus particulièrement, nous cherchions à déterminer si l'orientation des buts, la gestion de soi, la motivation ainsi que l'efficacité personnelle avait une influence sur le transfert des acquis. De plus, tel que suggéré par le modèle de Ford et Weissbein (1997), nous avons également voulu savoir si ces mêmes variables étaient susceptibles d'avoir un impact indirect sur le transfert des apprentissages via une variable médiatrice soit l'apprentissage.

Comme nous l'avons vu dans notre chapitre des résultats, lors de l'analyse de corrélation entre nos variables, seule l'efficacité personnelle et la motivation ont obtenu une relation significative avec le transfert des apprentissages, et ce, bien que l'analyse descriptive de nos variables ait donné des résultats satisfaisants. De manière plus spécifique, nous n'avons observé aucun lien significatif entre les trois composantes de l'orientation d'apprentissage et la gestion de soi, les deux variables liées à la personnalité et le transfert des acquis. De plus, aucun lien significatif n'a été trouvé avec l'apprentissage, et ce, tant entre les variables individuelles et l'apprentissage qu'entre l'apprentissage et le transfert.

Enfin, il est important de rappeler que, suite à l'analyse de régression multiple avec l'efficacité personnelle et la motivation comme prédicteur du transfert, nous avons uniquement observé un lien significatif entre la motivation et le transfert. En effet, aucune relation significative n'a été trouvée entre l'efficacité personnelle et le transfert des apprentissages bien que nous ayons observé un lien entre ces variables lors de l'analyse de corrélation. De plus, puisque nous n'avons trouvé aucune relation significative lors de l'analyse de corrélation entre l'apprentissage et les autres variables, nous n'avons pas à effectuer une analyse de régression afin de vérifier l'effet de cette variable médiatrice. Cependant, à titre exploratoire, nous avons procédé à une autre analyse de régression linéaire entre l'apprentissage, le climat de transfert, la motivation et l'efficacité personnelle ainsi que le transfert des apprentissages (variable dépendante) afin de vérifier si la variance

expliquée serait modifiée par l'introduction de la variable médiatrice et contrôle. Les résultats de cette dernière analyse confirment les conclusions précédentes en ce sens que la motivation est encore une fois la seule variable expliquant la variance du transfert des apprentissages.

Il importe de se demander pour quelles raisons nous avons obtenu ces résultats. Tout d'abord, nous remarquons que les deux variables reliées à la personnalité, l'orientation des buts et la gestion de soi, ne corrélaient pas significativement avec le transfert des apprentissages. En fait, tel que mentionné précédemment, même si la distribution de ces variables s'apparente à une courbe normale, nous observons peu de variance, une étendue réduite et une distribution asymétrique. A cet égard, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant aux explications possibles de cette observation. Premièrement, les participants de notre étude étaient tous des gestionnaires. Cette réalité a peut-être entraîné une certaine homogénéité dans la personnalité des sujets. En effet, il est possible que pour être un gestionnaire chez Wyeth, il est important d'avoir une haute gestion de soi par exemple. Une deuxième explication de cette observation pourrait être un biais de désirabilité sociale. En effet, rappelons que nous avons demandé aux répondants d'inscrire leur nom sur les questionnaires lors de la collecte de données afin de pouvoir jumeler les trois questionnaires avec les résultats du test d'apprentissage effectué par l'entreprise. En ce sens, bien que nous ayons assuré les répondants lors de la présentation du projet de recherche et sur la première page des trois questionnaires que seule l'équipe de recherche aurait accès aux réponses individuelles, il se peut que cette contrainte ait entraîné un biais de désirabilité sociale chez certains sujets. Dans le même ordre d'idées, bien que les questionnaires aient été retournés dans une enveloppe scellée aux noms des chercheurs, les sujets devaient tout de même expédier leur questionnaire rempli au département de formation de l'entreprise. Bref, le manque de variance de ces deux variables a peut-être contribué à l'absence de relation observée entre les variables de personnalité et le transfert des apprentissages. Enfin, le nombre limité de sujets joue sans doute aussi ici.

Nous pouvons également tenter d'expliquer le fait que le sentiment d'efficacité personnelle ait obtenu une corrélation significative lors de l'analyse de corrélation et pas lors de l'analyse de régression par le nombre limité de participants. En effet, tel que mentionné

précédemment, 47 sujets ont répondu à tous les questionnaires. Ce nombre limité de données peut certainement avoir contribué à cet effet de suppression de la variable de motivation.

Enfin, nous nous devons également de nous demander pourquoi la relation médiatrice de l'apprentissage ne fut pas supportée par les résultats. Rappelons qu'une explication possible de ces résultats pourrait être la validité de la mesure d'apprentissage. En effet, le CBT mesurant l'apprentissage était composé de deux études de cas. Comme cette mesure fut contrôlée et choisie par l'entreprise, nous pouvons faire l'hypothèse que cette mesure n'était peut-être pas complètement reliée au contenu de la formation et à notre mesure du transfert des acquis. Ainsi, le fait que la mesure d'apprentissage ait pu être moins valide par rapport au contenu de la formation et des comportements attendus de retour au travail pourrait expliquer le fait que l'apprentissage n'a obtenu aucune relation avec aucune autre variable du modèle à l'étude. De plus, certaines études semblent soutenir que le lien entre l'apprentissage et le transfert des acquis est influencé par le type de mesure utilisée. En effet, l'approche traditionnelle pour évaluer les apprentissages et celle utilisée dans le cadre de ce mémoire consiste à mesurer jusqu'à quel point les apprenants ont effectivement acquis et retenu les connaissances de base de la formation (connaissances déclaratives). Ces connaissances sont évaluées par des questions à choix multiples ou des questions dichotomiques. L'approche traditionnelle requiert surtout une connaissance minimale des règles de base de la formulation des questions. Une seconde approche tente d'évaluer l'apprentissage conceptuel, c'est-à-dire la compréhension opérationnelle du contenu. Ainsi, bien que peu de mesures d'apprentissage conceptuel existent et qu'elles sont davantage complexes à élaborer, une mesure conceptuelle représente un indice supérieur des connaissances réelles et un meilleur prédicteur de l'éventuel usage des apprentissages (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997). Bref, le fait que notre mesure d'apprentissage se soit avérée une mesure de connaissances déclaratives a peut-être contribué à l'absence de relation que nous avons observée entre l'apprentissage et le transfert des acquis.

Du point de vue théorique, la littérature actuelle suggère que la personnalité et la motivation ont un impact positif sur le transfert des apprentissages dans un contexte de formation traditionnelle. Notre étude visait à vérifier si cet effet se maintient dans le contexte de l'autoformation. Rappelons qu'aucune étude connue de l'auteure tentant de mesurer le transfert d'apprentissages issus d'une autoformation n'a été publiée dans la littérature scientifique. Ainsi, le principal apport théorique de cette étude est qu'elle constitue un premier test empirique du modèle théorique modifié de Ford et Weissbein (1997) dans un contexte d'autoformation. Ainsi, tel que mentionné précédemment, plusieurs auteurs ont souligné le besoin de faire de plus amples études sur la relation entre diverses variables individuelles et le transfert des apprentissages. Comme le mentionnent Baldwin et Ford (1988), davantage de recherches sont nécessaires afin de déterminer quel type d'individus correspond à quel type de formation pour favoriser le transfert. Lors de la plus récente revue de littérature sur le transfert effectuée par Ford et Weissbein (1997), les auteurs soulignent toujours ce manque. En plus de trouver des méthodes qui favorisent le transfert, il importe, surtout dans un contexte d'autoformation, de savoir qu'est-ce qui fait que certains individus transfèrent plus que d'autres avec les mêmes programmes de formation tel que le fait remarquer Noe (1986). Ainsi, dans le cadre de notre étude, le lien direct entre la motivation et le transfert des apprentissages semble être la seule relation directe supportée par les résultats de ce mémoire. De plus, les résultats ne supportent pas l'apprentissage comme variable médiatrice entre les caractéristiques individuelles et le transfert des acquis.

Notre recherche a aussi plusieurs applications pratiques. Le fait que les apprenants ne soient pas en mesure d'appliquer les connaissances transmises lors de la formation s'avère un problème coûteux pour les entreprises étant donné le contexte économique dans lequel on vit présentement. En effet, la rapidité des changements des exigences d'emploi et le fait que les employés soient reconnus comme essentiels à l'avantage compétitif de toute compagnie rend la problématique du transfert une priorité très actuelle (Ford et Weissbein, 1997). Ainsi, le fait de déterminer quel type d'individu convient davantage à l'autoformation permettra de mieux sélectionner les travailleurs susceptibles de transférer les acquis d'une autoformation. Il importe donc, surtout dans un contexte d'autoformation,

de savoir qu'est-ce qui fait que certains individus transfèrent plus que d'autres avec les mêmes programmes de formation. De plus, les résultats de cette étude constituent une première recherche empirique permettant aux entreprises qui pratiquent de l'autoformation d'augmenter le niveau de transfert des apprenants en influençant leur niveau de motivation par exemple. Ainsi, il est intéressant de remarquer que seule la relation entre la motivation et le transfert des apprentissages a été trouvée significative étant donné que cette formation était obligatoire. En effet, lors de notre revue de littérature sur la motivation, nous avons relevé que le fait de ne pas imposer la formation pouvait favoriser la motivation des participants (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992). Ainsi, étant donné que la formation était imposée pour tous les gestionnaires, ceux dont la motivation était tout de même élevée sont ceux qui ont le plus transféré leurs acquis. Ces résultats semblent suggérer qu'il est bénéfique d'investir afin d'augmenter la motivation des participants dans le but de favoriser le transfert de leurs apprentissages. De manière plus spécifique, puisque notre mesure de motivation comportait à la fois des items de motivation intrinsèque tel que le sentiment d'accomplissement et extrinsèque tel que la sécurité d'emploi, nos résultats suggèrent qu'une intervention visant à augmenter la motivation devrait contenir des éléments des deux types de motivation pour influencer positivement le niveau de transfert. Cependant, il ne faudrait pas toutefois conclure que la motivation constitue le seul déterminant du transfert des apprentissages. Ainsi, investir dans l'efficacité personnelle pourrait également être bénéfique dans un autre contexte par exemple. De plus, compte tenu qu'il s'agit d'une première recherche dans un contexte d'autoformation et compte tenu que notre étude comporte certaines limites dont le nombre restreint de sujets, les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer que la motivation est le seul déterminant du transfert des apprentissages.

Les résultats de notre étude sont également pertinents dans le cadre des relations industrielles. Ainsi, tel que mentionné précédemment, la formation agit ici comme mécanisme de conversion et le résultat de ce mécanisme est le transfert des apprentissages. En effet, l'autoformation comme méthode de formation est de plus en plus utilisée par les entreprises et le fait d'avoir une étude sur le terrain démontrant l'importance de la motivation des apprenants en lien avec le transfert invite certainement les employeurs à porter une attention particulière aux différents moyens de motiver leur employés en

contexte d'autoformation. L'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (loi 90) démontre également un intérêt croissant de l'État, un second acteur du système des relations industrielles intéressé aux différents moyens de favoriser le transfert des apprentissages. Enfin, les travailleurs eux-mêmes sont davantage intéressés à leur propre formation suite à la responsabilisation des employés se produisant dans le milieu de travail. Du point de vue de l'employé, il est également important de maintenir à jour son capital humain afin d'assurer son employabilité. Ainsi, en sachant que la motivation joue un rôle important dans un processus d'autoformation, un employé peut augmenter ses chances de réussir un tel projet en se fixant des objectifs par exemple. Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que la formation s'insère dans l'intérêt des relations industrielles et que cette étude constitue un intérêt pour les trois acteurs des relations industrielles.

Notre étude comporte trois principales limites. La première réfère à la taille de notre échantillon ($n = 47$). En effet, le fait que notre échantillon comporte uniquement 47 sujets a probablement fortement contribué à ce que plusieurs variables ne corrélaient pas ensemble et, comme mentionné précédemment, à ce que l'efficacité personnelle ne corréle pas lors de l'analyse de régression multiple bien qu'elle corréle lors de l'analyse de corrélation. Ainsi, de grands échantillons produisent des estimations précises sur les paramètres de la population tandis que des échantillons limités produisent des résultats instables et non fiables (Murphy, 2002). Par exemple, si 600 enfants sur 1000 obtiennent un résultat x , nous pouvons affirmer que ces résultats sont plus fiables et constituent un meilleur prédicteur que si 6 enfants sur 10 obtiennent le même résultat. Dans le cadre de cette recherche, le nombre de participants ne permet pas de tirer des conclusions fiables sur l'effet prédicteur de la grande majorité de nos variables indépendantes sur la variable dépendante. Notons qu'un minimum de 130 participants (notre N de départ était de 124) aurait été nécessaire pour avoir un pouvoir statistique suffisant lors de l'analyse de régression multiple selon la règle suggérée par Tabachnick et Fidell (2001), soit que le nombre de participants requis est égal à $50 + (8 \times \text{nombre de variables indépendantes})$.

Une deuxième limite à notre recherche se retrouve dans notre mesure de transfert des apprentissages. En effet, bien que nous ayons prévu de mesurer le transfert des acquis à la

fois par une auto-évaluation des apprenants et une évaluation de leur supérieur immédiat, la mortalité survenue dans le cadre de cette recherche nous a empêché d'obtenir suffisamment d'évaluations des supérieurs immédiats pour les inclure dans nos analyses. Ainsi, le transfert des acquis a seulement été mesuré par une auto-évaluation. Cela représente une mesure moins valide qu'une mesure validée par des pairs ou un supérieur immédiat de par l'influence probable de la désirabilité sociale et certains biais de perception tels la dissonance cognitive et des distorsions de la mémoire.

Enfin, les résultats que nous avons obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des gestionnaires de Wyeth puisque nous n'avons pas obtenu les données sur les caractéristiques de cette population et n'avons donc pas pu vérifier la représentativité de notre échantillon. De plus, nos résultats ne peuvent encore moins s'appliquer à l'ensemble des employés de Wyeth ou aux gestionnaires de l'industrie pharmaceutique.

Compte tenu de ce qui précède, il importe de mentionner que les résultats de cette étude ont une portée très limitée en ce qui a trait aux utilisations que l'entreprise hôte peut en faire. En effet, à la lumière des biais et des limites dont nous venons de faire mention, il serait faux de dire que la personnalité et le climat de transfert n'a pas d'influence sur le transfert des apprentissages dans l'entreprise étudiée et prématuré d'affirmer avec certitude que la motivation est la seule variable pouvant influencer l'application des acquis de retour au travail.

En conclusion, les résultats de la présente étude mettent en lumière l'importance de continuer à explorer la relation médiatrice de l'apprentissage entre les variables individuelles et le transfert des acquis. De plus, la recherche future pourrait s'intéresser à d'autres types de variables individuelles dans le même cadre conceptuel tel que le style d'apprentissage. Puisque aucune étude connue de l'auteure ne s'est jusqu'à présent intéressée aux variables du modèle conceptuel de Ford et Weissbein dans un contexte d'autoformation, la présente étude constitue un premier pas dans ce domaine de recherche. Nous espérons que la réalisation de cette étude aura permis de susciter l'intérêt des chercheurs qui s'intéressent à la problématique du transfert en contexte d'autoformation.

REFERENCES

Baldwin, T. et Ford, J. (1988). Transfer of Training : A Review and Directions for Future Research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, New Jersey : Prentice Hall.

Baron, R. M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Brett, J.F. et VanderWall (1999). Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program, *Journal of Applied Psychology*, 84 (6), 863-873.

Brinkerhoff, R.O. et Montesino, M.U. (1995). Partnership for training transfer: Lessons from a corporate study, *Human Resource Development Quarterly*, 6, 263-274.

Brookfield, S. (1985). Self-directed learning : A critical review of research, *Self-directed learning: From theory to practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 5-16.

Button, S. B., Mathieu, J.E., Zajac, D.M. (1996). Goal Orientation in Organizational Research : A Conceptual and Empirical Foundation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67 (1), July, 26-48.

Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française.

Cascio, W. (1989). Using utility analysis to assess training outcomes, *Training and development in organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.

Christoph, R.T., Schoenfeld, G.A. JR., Tansky, J.W. (1998). Overcoming barriers to training utilizing technology; the influence of self-efficacy factors on multimedia-based training receptiveness, *Human. Resource Development Quarterly*, 9, 25-38.

Cole, N.D. et Latham, G.P. (1997). Effects on training in procedural justice perceptions of disciplinary fairness by unionized employees and disciplinary subject matter experts, *Journal of Applied Psychology*, 82, 699-705.

Colquitt, J.A. & Simmering, M.S. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during learning process: A longitudinal study, *Journal of Applied Psychology*, 83, 654-665.

Colquitt, J.A. , Lepine, J.A. , Noe , R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation : a meta-analytic path analysis of 20 years of research, *Journal of Applied Psychology*, 85, 5, 678-707.

Conway, J.M. (2002). Method Variance and Method Bias in Industrial and Organizational Psychology dans S.G. Rogelberg (Eds.), *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology*, 344-365.

Cross, K. P. (1981) *Adults as learners*, San Francisco: Jossey-Bass.

Delaney, J.T. Huselid, M.A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance, *Academy of Management Journal*, 39, 949-969.

Doré F. Y., Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Dweck, C.S. (1989). Motivation In A. Lesgold & R. Glasser (Eds.) *Foundations for Psychology of Education*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eden, D., Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves, *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.

Eliot, A.J. (1994). *Approach and avoidance achievement goals : An intrinsic motivation analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin – Madison.

Facteau, J.D., Dobbins, G.H. Russell, J.E., Ladd, R.T. et Kudish, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer, *Journal of Management*, 21 (1), 1-25.

Farr, J.L., Hofmann, D.A. et Ringenback, K.L. (1993). Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology, *International Review of Industrial and organizational psychology*, 8, 193-232.

Fisher, S.L. et Ford, K. (1998). Differential Effects of Learner Effort and Goal Orientation on Two Learning Outcomes, *Personnel Psychology*, 51, 397-420.

Ford, J.K., Smith, E.M., Weissbein, D.A., Gully, S.M. & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognition activity and practice strategies with learning outcomes and transfert, *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.

Ford, K. et Weissbein D.A. (1997). Transfer of Training : An updated Review and Analysis, *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2), 22-41.

Foucher, R. (2000). *L'autoformation reliée au travail – Apports européens nord-américains pour l'an 2000*, Éditions Nouvelles, 342.

Foucher, R. et Brezot, F. (1997). Self-Directed Learning in Health Care Institutions : An Analysis of Policies and Practice, dans Long, H.B. et ass. (Ed.) *Expanding Horizons in Self-Directed Learning*. Norman, University of Oklahoma (Research Center for Continuing Professional and Higher Education), 101-116.

Foucher, R. et Tremblay, N.A. (1995). Self-Directed Learning in the Workplace: A Framework for Analysis, dans H.B. Long & Associates (Ed.) *Emerging Perspectives of Self-Directed Learning*, Norman, Oklahoma, Oklahoma University Press (Oklahoma University Research Center for Continuing Professional and Higher Education), 229-314.

Foucher, R. (1995). Les professionnels et l'autoformation: le cas des ingénieurs (secteur aéronautique-aérospatial), *Les Cahiers d'études du CUEEP*, 32-33 (*Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, Deuxième colloque européen sur l'autoformation*), 106-112

Frayne, C.A. et Geringer, M.J. (2000). Self-Management Training for Improving Job Performance: A Field Experiment Involving Salespeople, *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), 361-372.

Frayne, C. A. et Latham, G. P. (1987). Application of Social Learning Theory to Employee Self-Management of Attendance, *Journal of Applied Psychology*, 72 (3), 387-392.

Gaudine, A. (1997). A longitudinal field experiment of post training interventions and transfer of training of the McGill model of nursing, Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal.

Gauthier, B. (1997) (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Montréal : PUQ, 529.

Georgenson, D. (1982). The problem of transfer calls for partnership, *Training and Development Journal*, 36, 75-78.

Gist, M.E., Bavetta, A.G. et Stevens, C.K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level, *Personnel Psychology*, 43, 501-523.

Gist, M.E., Stevens, C.K. et Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills, *Personnel Psychology*, 44, 837-861.

Haccoun, R.R., Jeanrie, C et Saks, A.M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostique des impact, *Gestion; Revue internationale de gestion*, 22 (3), 108-113.

Heyman, G.D. & Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.

Holton, E.F., Bates, R.A., Seyler, D.L. et Carvalho, M.B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument, *Human Resources Development Quarterly*, 8, 95-113.

Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*, Madison, Wisconsin, Presses de l'Université de Wisconsin.

Huselid, M.A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover-, productivity, and corporate financial performance, *Academy of Management Journal*, 38, 635-672.

Kanfer, R. et Ackerman, P.L. (1989). Motivation and cognitive abilities: an integrative/apptitude treatment approach to skill acquisition, *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.

Kanfer, F.H. (1970). Self-regulation: Research issues, and speculations, dans C. Neuringer & J.L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*, New York: Appleton-Century-Crofts, 178-220.

Kanfer, F.H. (1975). Self-management methods, dans F.H.Kanfer (Ed.) *Helping people change*, New York, Wiley, 309-355.

Kanfer, F.H. (1980). Self-management methods, dans F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.) *Helping people change: A textbook of methods*, New York, Pergamon Press, 334-389.

Kasworm, C.E. (1988). Self-directed learning in institutional contexts: An exploratory study of adult self-directed learners in adult education, dans Long & Associates (Eds.) *Self-directed learning: Applications and Theory*, Athens, Georgie, University of Georgie, 65-97.

Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training, dans R.L. Craig & L.R. Bittel (Eds.) *Training and Development Handbook*, New York: McGraw-Hill, 87-112.

Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education; Andragogy vs pedagogy*, New York, Follett.

Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning: A guide for learners and teachers*, New York, Follett.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, édition révisée, New York, Follett.

Komaki, J.L. (1986). Toward an effective supervision: an operant analysis and comparison of managers at work, *Journal of Applied Psychology*, 71, 270-279.

Kops, W.J. (1993). *Self-Planned Learning Efforts of Managers in an organizational Context*, thèse de doctorat inédite, Université de Toronto.

Kozlowski, S.W.J. et Hults, B.M. (1987). An exploration of climates for technical updating and performance, *Personnel Psychology*, 40, 539-563.

Landriault, J. et Gosselin, A. (1997). Perceptions and Intentions of Training Managers Regarding Self-Directed Learning, dans Long, H.B. et ass. (Ed.) *Norman, University of Oklahoma (Research Center for Continuing and Higher Education)*, 117-128.

Licht, B.G. & Dweck, C.S. (1984). Determinants of academic achievement: the interaction of children's achievement orientations with skill area, *Developmental psychology*, 20, 628-636.

Long, H.B. et associates (1988). *Self-directed learning: Applications and theory*, Athens, Georgie, University of Georgie.

Manz, C. (1983). Improving Performance through Self-leadership, *National Productivity Review*, Summer, 297.

Manz, C. (1992). *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Manz, C. (1992). Self-Leadership... the heart of empowerment, *Journal for Quality and Participation*, July/August, 80-85.

Martocchio, J.J., (1994). Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy and learning in training, *Journal of Applied Psychology*, 79, 819-825.

Martocchio, J.J. , Webster, J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training, *Personnel psychology*, 45, 553-578.

Mathieu, J.E. , Tannenbaum, S.I. et Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness, *Academy of management journal* , 35 , 828-847

Mathieu, J.E., Martineau, J.W. et Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implication for training effectiveness, *Personnel Psychology*, 46, 125-147.

Mitchell T.R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J., James, L.R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition, *Journal of Applied Psychology*, 79, 506-517.

Murphy, K. (2002) Using Power Analysis to Evaluate and Improve Research dans *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology*, (Ed) Rogelberg, S.G., Blackwell Publishers, 119-137.

Murtada, N. et Haccoun, R. (1996) L'auto-observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliquée, *Revue canadienne des sciences du comportements*, 92-101.

Murtada, N. (2000). *L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, 102.

Noe, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes : neglected influences on training effectiveness, *Academy of management review*, 11 (4) , 736-749.

Norusis, M.J. (1990). *SPSS Base System User's Guide*, Chicago, Illinois, SPSS Inc., 520.

Phillips, J.M. et Gully, S.M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in self-efficacy and goal-setting process, *Journal of Applied Psychology*, 82, 792-802.

Pritchard, R. D. et Karasick, B.W. (1973). The effect of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction, *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 126-146.

Prussia, G., Anderson, J. et Manz, C. (1998). Self-leadership and performance outcomes : The mediating influence of self-efficacy, *Journal of Organizational Behavior*, 19, 523-538.

Quinones, M.A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback, *Journal of Applied Psychology*, 80, 226-238.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Les éditions DUNOD, Paris, 288.

Robert, M. et coll. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Edisem Inc., St-Hyacinthe, 420.

Robinson, J.C. (1984). You should have sent my boss, *Training*, 21 (2), 45-47.

Rouillier, J.Z. et Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training, *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390.

Russell, J., Wexley, K. et Hunter, J. (1984). Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial settings, *Personnel Psychology*, 37, 465-481.

Saks, A. et Belcourt, M. (2000). Training Methods and the Transfer of Training in Canadian Organizations, *ASAC-IFSAM 2000 Conference, Proceeding / Actes Vol 21, No. 9*.

Salas, E., et Cannon-Bowers, J. (2001). The Science of Training : A Decade of Progress, *Annual Review of Psychology*, 471-499.

Schneider, B. (1975). Organizational climates: an essay, *Personnel Psychology*, 28, 447-479.

Schneider, B. (1985). Organizational behavior, *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.

Schneider, B. (1990). *Organizational climat and culture*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sirois, N. (1995). *L'autoformation comme stratégie de structuration des compétences professionnelles: une étude de cas dans l'industrie pharmaceutique*. Mémoire de maîtrise inédit, École des Hautes Études Commerciales, Montréal.

Stajkovic, A.D. et Luthans, F. (1998). Self efficacy and work-related performance. A meta-analysis, *Psychol. Bull.*, 124, 240-261.

Stevens, C.K. et Gist, M.E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: what are the mechanisms?, *Personnel Psychology*, 50, 955-978.

Tabachnick, B.G, Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston : Allyn & Beacon.

Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Saks, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation, *Journal of Applied Psychology*, 76 (6), 759-769.

Tough, A. (1967). *Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education (OISE).

Tough, A. (1971). *The adult learning projects : A fresh approach to theory and practice in adult learning*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education (OISE).

Tough, A. (1978). Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions, *Journal of Adult Education*, 28 (4).

Tough, A. (1979). *The adult learning projects : A fresh approach to theory and practice in adult learning and education*, deuxième édition, Toronto, OISE Press.

Toupin, L. (1997). Un transfert nommé désir, *Gestion*, 22 (3), Aut, 114-119.

Tracey, B.J., Tannenbaum, S.I. et Kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job : the importance of the work environment, *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 239-252.

Tremblay, N.A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Trost, A. (1982). They may love it but will they use it?, *Training and Development Journal*. 36 (1), 78-81.

Tziner, A., Haccoun, R.R. et Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies, *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.

Vander Wall, D.M., Brown, S.P., Cron, W.L. et Slocum, J.W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-259.

Vander Wall, D.M. et coll. (2001). The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback, *Journal of Applied Psychology*, 86 (4), 629-640.

Vander Wall, D. M. (1996). Are our students trying to prove or improve their ability? Development and validation of an instrument to measure academic goal orientation, *Paper presented at the Academy of Management National Meeting*, Cincinnati, OH.

Vroom, V.H.(1964). *Work and Motivation*, New York, Wiley.

Warr, P. et Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning, *Personnel Psychology*, 48, 347-375.

Werner, J.M., O'leary-Kelly, A.M., Baldwin, T.T. et Wexley, K.N. (1994). Augmenting behaviour-modeling training: Testing the effects of pre- and post-training interventions, *Human Resource Development Quarterly*, 5, 169-183.

Wexley, N. K. et Baldwin, N. K. (1986). Posttraining Strategies for facilitating positive Transfer: An Empirical Exploration, *Academy of Management Journal*, 29 (3), 503-520.

Wexley, N.K. et Nemeroff, W. (1975). Effectiveness of positive reinforcement and goal setting as methods of management development. *Journal of Applied Psychology*, 60, 446-450.

Xiao, J. (1996). The Relationship Between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronics Industry in Shenzhen, China, *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), Spring, 55-73.

Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications, *Journal of Applied Psychology*, 65, 96-102.

ANNEXE 1
QUESTIONNAIRE 1

NOM : _____

PROJET DE RECHERCHE
UNIVERSITE DE MONTREAL ET WYETH AYERST CANADA

QUESTIONNAIRE # 1

CE QUESTIONNAIRE FAIT PARTIE D'UNE RECHERCHE VISANT À

- MIEUX COMPRENDRE VOS INTÉRÊTS FACE À L'AUTOFORMATION
- ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION SUR LES BPF

IL N'Y A PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES RÉPONSES. DES RÉPONSES FRANCHES ET SPONTANÉES
DONNERONT PLUS DE VALIDITÉ AUX RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE.

ASSUREZ-VOUS DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS ET DE BIEN LIRE LES ÉCHELLES DE
RÉPONSE CAR ELLES CHANGENT D'UNE QUESTION À L'AUTRE.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

LUCIE MORIN
PROFESSEUR

SOPHIE LEDUC
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CE QUESTIONNAIRE EST CONFIDENTIEL ET ANONYME.
SEULE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
AURA ACCÈS À VOS RÉPONSES INDIVIDUELLES

BLOC 1

VEUILLEZ INDIQUER JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES **EN ACCORD** AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

1	2	3	4	5	6	
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>Assez en désaccord</i>	<i>Un peu en désaccord</i>	<i>Un peu en accord</i>	<i>Assez en accord</i>	<i>Tout à fait en accord</i>	
1) Je suis prêt(e) à choisir une assignation de travail exigeante où je peux apprendre beaucoup.	1	2	3	4	5	6
2) Je suis souvent à l'affût d'opportunités pour développer de nouvelles compétences et connaissances.	1	2	3	4	5	6
3) Au travail, j'aime les tâches difficiles et exigeantes où je peux apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6
4) J'aime que les autres au travail soient au courant de mes bonnes performances.	1	2	3	4	5	6
5) Je préfère ne pas travailler dans des situations qui demandent un haut niveau de compétences et de talent.	1	2	3	4	5	6
6) Pour moi, le développement de ma compétence au travail est assez important pour prendre des risques.	1	2	3	4	5	6
7) Cela me préoccupe de démontrer que je peux travailler mieux que mes collègues.	1	2	3	4	5	6
8) Au travail, j'essaie de découvrir ce que ça prend pour démontrer ma compétence aux autres.	1	2	3	4	5	6
9) Au travail, cela me préoccupe peu d'entreprendre une tâche même si ma performance va révéler que j'ai peu de compétence.	1	2	3	4	5	6
10) Je préfère travailler sur des projets où je peux prouver ma compétence aux autres.	1	2	3	4	5	6
11) J'aimerais mieux ne pas faire une nouvelle tâche s'il y a une chance que je paraisse plutôt incompetent(e) aux yeux des autres.	1	2	3	4	5	6
12) Éviter de montrer un manque de compétence est plus important pour moi que d'apprendre une nouvelle compétence.	1	2	3	4	5	6
13) Je préfère éviter les situations de travail où je pourrais moins bien performer.	1	2	3	4	5	6

BLOC 2

VEUILLEZ INDiquer JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

1	2	3	4	5	6
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>Assez en désaccord</i>	<i>Un peu en désaccord</i>	<i>Un peu en accord</i>	<i>Assez en accord</i>	<i>Tout à fait en accord</i>
1) J'utilise fréquemment des aide-mémoire afin de m'aider à me rappeler les choses que j'ai à faire.					
2) En général, je n'exerce pas un suivi sur la progression de mon travail.					
3) J'aime travailler en fonction d'objectifs précis que je me suis fixés.					
4) Après avoir bien fait une activité, je suis content(e) de moi.					
5) Je m'exerce souvent avant de réaliser des tâches inhabituelles afin d'augmenter mes chances de réussite.					
6) Je ne suis généralement pas conscient(e) de mon niveau de rendement dans la réalisation d'une activité.					
7) J'essaie d'organiser mon espace de travail de manière à pouvoir me concentrer sur mon travail.					
8) En général, je ne me fixe pas d'objectifs personnels.					
9) Je suis habituellement capable de me débrouiller pour trouver les solutions à mes problèmes.					
10) Je pense davantage à ce que j'aime faire dans mon travail qu'aux bénéfices (ex : prime, promotion) que j'espère en retirer.					
11) J'aime planifier une activité importante avant de la réaliser.					
12) Je suis de près l'évolution des projets sur lesquels je travaille.					
13) Je mets tout le temps et les efforts requis lorsque j'ai un problème difficile à résoudre.					
14) J'aime me fixer des objectifs de rendement au travail.					
15) J'accorde davantage d'importance au plaisir d'accomplir mon travail qu'aux récompenses que j'en retire.					

- 

Je suis confiant(e) de pouvoir ...	Je n'ai pas du tout confiance											J'ai tout à fait confiance										
1) ... m'assurer que le personnel de mon service répond aux exigences des BPF.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) ... m'assurer que le personnel de mon Service complète leur curriculum de formation.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) ... m'assurer que les équipements de mon Service répondent aux exigences des BPF.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) ... communiquer mes engagements de conformité aux diverses personnes et Services affectés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5) ... faire produire des procédures écrites conformes aux exigences internes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6) ... établir des objectifs opérationnels afin d'atteindre les niveaux de qualité et de conformité requis à l'usine.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 7) ... m'assurer que le personnel ayant des tâches reliées aux BPF soit formé sur les BPF. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8) ... m'assurer que le développement et la mise en application de nouvelles technologies sont conformes aux exigences des BPF. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9) ... m'assurer que tout ce qui est relié aux BPF (processus, méthodes, systèmes, équipements, etc.) soit validé selon le degré approprié de son utilité. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10) ... m'assurer que tous les changements au produit pouvant affecter la sécurité, l'identité, la force, la qualité, la pureté, la stabilité, etc. soient contrôlés et documentés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11) ... décrire les exigences liées à la préparation, au contrôle et à la gestion de documents sous forme papier ou électronique. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12) ... m'assurer que les déviations de mon Service soient rapportées, investiguées et documentées dans le temps et la manière appropriée. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13) ... prendre des décisions toujours en ligne avec les exigences de conformité. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14) ... identifier tous les Systèmes Qualités affectés par une déviation aux BPF. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15) ... créer et maintenir la conformité tous les jours. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16) ... identifier les éléments de qualité propres à chacun des Systèmes Qualités. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17) ... faire respecter les exigences de conformité. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18) ... créer et maintenir des liens avec les autres services afin de partager les objectifs et actions de conformité de chacun des Services. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19) ... expliquer les Systèmes Qualités de l'usine à autrui. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20) ... faire des liens entre les différents Systèmes Qualités de l'usine. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

BLOC 4

- 1) **Sexe :** Féminin _____ Masculin _____
- 2) **Age :** _____
- 3) **Dernier diplôme obtenu:**
- ☐ Primaire
 - ☐ Secondaire
 - ☐ Collégial
 - ☐ Baccalauréat
 - ☐ Maîtrise ou doctorat
- 4) **Type de poste occupé :** Superviseur _____ Chef _____ Directeur _____ Autre _____
- 5) **Nombre d'années de service chez Wyeth Ayerst:** _____
- 6) **Nombre d'année dans votre poste actuel :** _____
- 7) **Division dans laquelle vous travaillez:**
- ☐ Services Techniques
 - ☐ Gestion des matériaux
 - ☐ Production
 - ☐ Achats-Ingénierie
 - ☐ Q.A./Q.C.
 - ☐ Distribution
 - ☐ Autre _____
- _____
- _____

**NOUS VOUS REMERCIONS SINCÈREMENT DU TEMPS QUE VOUS AVEZ CONSACRÉ
À RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE.**

ANNEXE 2
QUESTIONNAIRE 2

NOM : _____

PROJET DE RECHERCHE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET WYETH AYERST CANADA

QUESTIONNAIRE # 2

CE QUESTIONNAIRE FAIT PARTIE D'UNE RECHERCHE VISANT À

- MIEUX COMPRENDRE VOS INTÉRÊTS FACE À L'AUTOFORMATION
- ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION SUR LES BPF

IL N'Y A PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES RÉPONSES. DES RÉPONSES FRANCHES ET SPONTANÉES
DONNERONT PLUS DE VALIDITÉ AUX RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE.

ASSUREZ-VOUS DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS ET DE BIEN LIRE LES ÉCHELLES DE
RÉPONSE CAR ELLES CHANGENT D'UNE QUESTION À L'AUTRE.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

LUCIE MORIN, PH.D.
PROFESSEURE

SOPHIE LEDUC
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE

CE QUESTIONNAIRE EST CONFIDENTIEL ET ANONYME.
SEULE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
AURA ACCÈS À VOS RÉPONSES INDIVIDUELLES

BLOC 1-A

VEUILLEZ INDIQUER JUSQU'À QUEL POINT VOUS ÊTES EN ACCORD AVEC LES ÉNONCÉS QUI SUIVENT.

1	2	3	4	5
<i>Pas du tout en accord</i>	<i>Peu en accord</i>	<i>Plutôt en accord</i>	<i>Très en accord</i>	<i>Extrêmement en accord</i>

De retour au travail, le fait d'appliquer avec succès les habiletés apprises lors de la formation sur les BPF va...

1) ... m'aider à produire une meilleure qualité de travail.	1	2	3	4	5
2) ... m'aider à produire une plus grande quantité de travail.	1	2	3	4	5
3) ... augmenter ma performance au travail.	1	2	3	4	5
4) ... m'aider à devenir un meilleur employé.	1	2	3	4	5

BLOC 1-B

VEUILLEZ INDIQUER JUSQU'À QUEL POINT LES BÉNÉFICES SUIVANTS SONT PROBABLES SI VOUS APPLIQUEZ CE QUE VOUS AVEZ APPRIS LORS DE LA FORMATION SUR LES BPF DE RETOUR AU TRAVAIL.

1	2	3	4	5
<i>Pas du tout probable</i>	<i>Peu probable</i>	<i>Plutôt probable</i>	<i>Très probable</i>	<i>Extrêmement probable</i>

Si j'améliore ma performance en appliquant avec succès les nouvelles habiletés ...

1) J'aurai une opportunité de mieux utiliser mon potentiel.	1	2	3	4	5
2) J'aurai une meilleure sécurité d'emploi.	1	2	3	4	5
3) Je serai promu ou aurai un meilleur poste.	1	2	3	4	5
4) J'aurai le sentiment d'avoir accompli quelque chose.	1	2	3	4	5
5) J'aurai plus de liberté au travail.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6) Je serai plus respecté par les gens avec qui je travaille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) Je recevrai des éloges de mes supérieurs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) J'aurai plus de responsabilité pour les projets d'importance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

BLOC 1-C

VEUILLEZ INDiquer JUSQU'À QUEL POINT LES BÉNÉFICES SUIVANTS SONT IMPORTANTS POUR VOUS.

- | | 1
<i>Pas du tout
important</i> | 2
<i>Peu
important</i> | 3
<i>Plutôt
important</i> | 4
<i>Très
important</i> | 5
<i>Extrêmement
important</i> |
|---|---------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| 1) L'opportunité de mieux utiliser mon potentiel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) Une meilleure sécurité d'emploi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) L'opportunité d'obtenir une promotion ou un meilleur poste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) La possibilité d'accomplir quelque chose qui en vaut la peine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) Plus de liberté dans mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) Le respect des personnes avec qui je travaille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) Recevoir des éloges de mes supérieurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**NOUS VOUS REMERCIONS SINCÈREMENT DU TEMPS QUE VOUS AVEZ CONSACRÉ
À RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE.**

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE 3 – SUPERVISEURS

PROJET DE RECHERCHE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET WYETH CANADA

QUESTIONNAIRE # 3

CE QUESTIONNAIRE FAIT PARTIE D'UNE RECHERCHE VISANT À

- MIEUX COMPRENDRE VOS INTÉRÊTS FACE À L'AUTOFORMATION
- ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION SUR LES BPF

IL N'Y A PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES RÉPONSES. DES RÉPONSES FRANCHES ET SPONTANÉES DONNERONT PLUS DE VALIDITÉ AUX RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE.

ASSUREZ-VOUS DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS ET DE BIEN LIRE LES ÉCHELLES DE RÉPONSE CAR ELLES CHANGENT D'UNE QUESTION À L'AUTRE.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

LUCIE MORIN
PROFESSEUR

SOPHIE LEDUC
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CE QUESTIONNAIRE EST CONFIDENTIEL ET ANONYME.

***SEULE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE
AURA ACCÈS À VOS RÉPONSES INDIVIDUELLES***

BLOC 1

CLIMAT DE TRANSFERT

POUR CHAQUE ÉNONCÉ, VEUILLEZ ENCERCLER LE CHIFFRE (DE 1 À 5) QUI DÉCRIT LE MIEUX VOTRE PERCEPTION DU SERVICE OÙ VOUS TRAVAILLEZ, À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE :

N/A	1	2	3	4	5
<i>Ne s'applique pas</i>	<i>Très infrequent</i>		<i>Assez frequent</i>		<i>Très frequent</i>

1) La direction (superviseurs et chefs) discute des attentes de performance (basées sur la formation) avec les employés qui ont assisté récemment à la formation.	N/A	1	2	3	4	5
2) Les collègues de travail ont les connaissances pour aider ceux qui ont assisté à la formation à utiliser ce qu'ils ont appris.	N/A	1	2	3	4	5
3) La direction s'assure que les employés qui ont assisté à la formation aient l'opportunité d'utiliser leurs nouvelles habilités immédiatement.	N/A	1	2	3	4	5
4) Ceux qui ont assisté à la formation discutent avec leurs supérieurs de problèmes relatifs à l'utilisation de leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
5) Le travail des employés est structuré de façon à leur permettre d'utiliser les habiletés enseignées en formation.	N/A	1	2	3	4	5
6) Ceux qui utilisent avec succès la formation sont récompensés.	N/A	1	2	3	4	5
7) La direction n'accepte que les déclarations ou actions provenant des employés qui sont cohérentes avec la façon dont ils ont été formés.	N/A	1	2	3	4	5
8) Les employés plus expérimentés ridiculisent l'utilisation des techniques apprises en formation.	N/A	1	2	3	4	5
9) La direction fixe des objectifs aux employés qui les encouragent à appliquer au travail ce qu'ils ont appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
10) La direction applique au travail ce qui a été enseigné en formation.	N/A	1	2	3	4	5
11) Ceux qui appliquent ce qui a été enseigné en formation travaillent de façon différente de leurs supérieurs.	N/A	1	2	3	4	5
12) Ceux qui ont complété la formation discutent avec leur supérieur des façons d'appliquer leurs nouvelles habiletés au travail.	N/A	1	2	3	4	5
13) La direction encourage les employés à partager leurs expériences de formation et leurs apprentissages	N/A	1	2	3	4	5
14) La direction a une bonne connaissance des domaines dans lesquels les employés ont été formés.	N/A	1	2	3	4	5

15) Ceux qui utilisent leur formation peuvent s'attendre à recevoir des éloges (comme se faire dire qu'ils ont bien performé) de la part de leur supérieur.	N/A	1	2	3	4	5
16) La direction est avisée de ceux qui ne suivent pas ce qui a été enseigné.	N/A	1	2	3	4	5
17) Lorsque quelqu'un emploie les techniques enseignées en formation, ses employés pensent qu'il agit de manière inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
18) La direction ne remarque pas les employés qui n'utilisent pas leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
19) La direction rencontre les employés qui ont complété la formation pour discuter des façons d'appliquer leurs apprentissages au travail.	N/A	1	2	3	4	5
20) Ceux qui ont complété la formation sont jumelés avec des employés plus expérimentés, afin qu'ils se familiarisent avec les nouvelles pratiques.	N/A	1	2	3	4	5
21) La direction donne des instructions aux employés qui sont cohérentes avec ce qui a été appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
22) La direction s'attend à ce que ceux qui ont complété la formation utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
23) La direction implique dans des décisions au travail ceux qui ont complété la formation, sur la base de leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
24) La direction encourage ceux qui ont complété la formation à décrire les nouvelles techniques apprises à tous les employés du groupe.	N/A	1	2	3	4	5
25) Des aides à l'apprentissage sont disponibles au travail pour supporter ce qui a été enseigné en formation.	N/A	1	2	3	4	5
26) La direction laisse savoir aux employés qu'ils font un bon travail lorsqu'ils utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
27) Quand un employé formé enfreint ce qui a été enseigné en formation, il peut s'attendre à être averti.	N/A	1	2	3	4	5
28) Lorsque quelqu'un utilise les techniques enseignées en formation, ses collègues pensent qu'il agit de façon inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
29) Ceux qui ont complété la formation ne sont pas conscients de la contribution de la formation à leur progrès dans le groupe.	N/A	1	2	3	4	5
30) Ceux qui ont complété la formation aident leur supérieur à fixer des objectifs réalistes à leur progrès dans le groupe.	N/A	1	2	3	4	5
31) Ceux qui ont complété la formation discutent, avec leurs collègues, des problèmes qui peuvent survenir lorsqu'ils utilisent les techniques montrées en formation.	N/A	1	2	3	4	5
32) Les employés peuvent compter sur la direction pour obtenir des réponses aux questions relatives à l'utilisation de la formation au travail.	N/A	1	2	3	4	5
33) Les ressources nécessaires pour appliquer les nouvelles habiletés sont disponibles pour ceux qui ont assisté à la formation.	N/A	1	2	3	4	5
34) La direction apprécie ceux qui appliquent ce qui a été enseigné.	N/A	1	2	3	4	5

35) La direction s'oppose à l'usage de techniques apprises en formation que les employés appliquent au travail.	N/A	1	2	3	4	5
36) La direction ne reconnaît pas la valeur et l'utilité de la formation.	N/A	1	2	3	4	5
37) La direction rencontre régulièrement les employés pour travailler sur des problèmes qu'ils peuvent avoir en essayant d'utiliser leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
38) La direction démontre de l'intérêt pour ce que les employés ont appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
39) La direction allège temporairement la charge de travail de sorte que les employés aient la chance de pratiquer leurs nouvelles habiletés.	N/A	1	2	3	4	5
40) Les préférences pour des promotions sont accordées à ceux qui utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
41) Ceux qui enfreignent ce qui a été enseigné en formation ont peu de chance d'obtenir une augmentation salariale.	N/A	1	2	3	4	5
42) Lorsque quelqu'un utilise les techniques apprises en formation, ses supérieurs pensent qu'il agit de façon inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
43) La direction ne semble pas préoccupée de savoir si les employés utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
44) Les gens au travail s'attendent à ce que tous effectuent leur travail de façon cohérente avec la formation.	N/A	1	2	3	4	5
45) La direction approuve les rencontres entre les employés et l'instructeur pour des conseils au travail.	N/A	1	2	3	4	5
46) Les collègues apprécient ceux qui se comportent tel qu'il a été montré en formation.	N/A	1	2	3	4	5
47) Les gens au travail s'aident à résoudre des problèmes difficiles, relatifs à l'utilisation de la formation au travail.	N/A	1	2	3	4	5
48) L'utilisation de la formation au travail peut aider les employés à rencontrer quelques aspects de leur plan de développement de carrière.	N/A	1	2	3	4	5
49) Lorsque les employés suivent ce qui a été enseigné en formation, ils se font dire qu'ils ne performant pas correctement.	N/A	1	2	3	4	5

BLOC 2

DEPUIS LE MOIS DE MAI 2002, VOUS AVEZ SUIVI UNE FORMATION SUR LES BPF QUI INCLUAIT UN SÉMINAIRE, UNE LECTURE AUTO-DIRIGÉE ET UN CBT. CE BLOC DE QUESTIONS VISE À DÉTERMINER VOTRE CHANGEMENT DE COMPORTEMENTS SUITE À CETTE FORMATION.

VEUILLEZ VOUS PRONONCER SUR VOS COMPORTEMENTS AVANT MAI 2002 ET APRÈS (MAINTENANT). VEUILLEZ INDiquer LA FRÉQUENCE DE CHACUN DES COMPORTEMENTS DES ÉNONCÉS CI-DESSOUS, À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE :

1	2	3	4	5
<i>Moins d'une fois par mois ou jamais</i>	<i>Une ou deux fois par mois</i>	<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<i>Une ou deux fois par jour</i>	<i>Plusieurs fois par jours</i>

1) Je m'assure que le personnel de mon service répond aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
2) Je m'assure que le personnel de mon Service complète leur curriculum de formation.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
3) Je m'assure que les équipements de mon Service répondent aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
4) Je communique mes engagements de conformité aux diverses personnes et Services affectés.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
5) Je fais produire des procédures écrites conformes aux exigences internes.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
6) J'établis des objectifs opérationnels afin d'atteindre les niveaux de qualité et de conformité requis à l'usine.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

7) Je m'assure que le personnel ayant des tâches reliées aux BPF soit formé sur les BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
8) Je m'assure que le développement et la mise en application de nouvelles technologies sont conformes aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
9) Je m'assure que tout ce qui est relié aux BPF (processus, méthodes, systèmes, équipements, etc.) soit validé selon le degré approprié de son utilité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
10) Je m'assure que tous les changements au produit pouvant affecter la sécurité, l'identité, la force, la qualité, la pureté, la stabilité, etc. soient contrôlés et documentés.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
11) Je décris les exigences liées à la préparation, au contrôle et à la gestion de documents sous forme papier ou électronique.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
12) Je m'assure que les déviations de mon Service soient rapportées, investiguées et documentées dans le temps et la manière appropriée.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
13) Je prends toujours des décisions en ligne avec les exigences de conformité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
14) J'identifie tous les Systèmes Qualités affectés par une déviation aux BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
15) Je crée et maintiens la conformité tous les jours.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

16) J'identifie les éléments de qualité propres à chacun des Systèmes Qualités.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
17) Je fais respecter les exigences de conformité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
18) Je crée et maintiens des liens avec les autres Services afin de partager les objectifs et actions de conformité de chacun des Services.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
19) J'explique les Systèmes Qualités de l'usine à autrui.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
20) Je fais des liens entre les différents Systèmes Qualités de l'usine.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

**NOUS VOUS REMERCIONS SINCÈREMENT DU TEMPS QUE VOUS AVEZ CONSACRÉ
À RÉPONDRE À L'ENSEMBLE DE CES QUESTIONNAIRES.**

CHACUN D'ENTRE VOUS AVEZ FAIT UNE DIFFÉRENCE.

ANNEXE 4
QUESTIONNAIRE 3 – SUPÉRIEURS

PROJET DE RECHERCHE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL ET WYETH CANADA

QUESTIONNAIRE # 3

CE QUESTIONNAIRE FAIT PARTIE D'UNE RECHERCHE VISANT À

- MIEUX COMPRENDRE VOS INTÉRÊTS FACE À L'AUTOFORMATION
- ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION SUR LES BPF

IL N'Y A PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES RÉPONSES. DES RÉPONSES FRANCHES ET SPONTANÉES DONNERONT PLUS DE VALIDITÉ AUX RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE.

ASSUREZ-VOUS DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS ET DE BIEN LIRE LES ÉCHELLES DE RÉPONSE CAR ELLES CHANGENT D'UNE QUESTION À L'AUTRE.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

LUCIE MORIN
PROFESSEUR

SOPHIE LEDUC
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CE QUESTIONNAIRE EST CONFIDENTIEL ET ANONYME.

***SEULE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE
AURA ACCÈS À VOS RÉPONSES INDIVIDUELLES***

BLOC 1

POUR CHAQUE ÉNONCÉ, VEUILLEZ ENCERCLER LE CHIFFRE (DE 1 À 5) QUI DÉCRIT LE MIEUX VOTRE PERCEPTION DU SERVICE OÙ VOUS TRAVAILLEZ, À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE :

N/A	1	2	3	4	5
<i>Ne s'applique pas</i>	<i>Très infrequent</i>		<i>Assez frequent</i>		<i>Très frequent</i>

1) La direction (superviseurs et chefs) discute des attentes de performance (basées sur la formation) avec les employés qui ont assisté récemment à la formation.	N/A	1	2	3	4	5
2) Les collègues de travail ont les connaissances pour aider ceux qui ont assisté à la formation à utiliser ce qu'ils ont appris.	N/A	1	2	3	4	5
3) La direction s'assure que les employés qui ont assisté à la formation aient l'opportunité d'utiliser leurs nouvelles habiletés immédiatement.	N/A	1	2	3	4	5
4) Ceux qui ont assisté à la formation discutent avec leurs supérieurs de problèmes relatifs à l'utilisation de leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
5) Le travail des employés est structuré de façon à leur permettre d'utiliser les habiletés enseignées en formation.	N/A	1	2	3	4	5
6) Ceux qui utilisent avec succès la formation sont récompensés.	N/A	1	2	3	4	5
7) La direction n'accepte que les déclarations ou actions provenant des employés qui sont cohérentes avec la façon dont ils ont été formés.	N/A	1	2	3	4	5
8) Les employés plus expérimentés ridiculisent l'utilisation des techniques apprises en formation.	N/A	1	2	3	4	5
9) La direction fixe des objectifs aux employés qui les encouragent à appliquer au travail ce qu'ils ont appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
10) La direction applique au travail ce qui a été enseigné en formation.	N/A	1	2	3	4	5
11) Ceux qui appliquent ce qui a été enseigné en formation travaillent de façon différente de leurs supérieurs.	N/A	1	2	3	4	5
12) Ceux qui ont complété la formation discutent avec leur supérieur des façons d'appliquer leurs nouvelles habiletés au travail.	N/A	1	2	3	4	5
13) La direction encourage les employés à partager leurs expériences de formation et leurs apprentissages	N/A	1	2	3	4	5
14) La direction a une bonne connaissance des domaines dans lesquels les employés ont été formés.	N/A	1	2	3	4	5
15) Ceux qui utilisent leur formation peuvent s'attendre à recevoir des éloges (comme se faire dire qu'ils ont bien performé) de la part de leur supérieur.	N/A	1	2	3	4	5

16) La direction est avisée de ceux qui ne suivent pas ce qui a été enseigné.	N/A	1	2	3	4	5
17) Lorsque quelqu'un emploie les techniques enseignées en formation, ses employés pensent qu'il agit de manière inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
18) La direction ne remarque pas les employés qui n'utilisent pas leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
19) La direction rencontre les employés qui ont complété la formation pour discuter des façons d'appliquer leurs apprentissages au travail.	N/A	1	2	3	4	5
20) Ceux qui ont complété la formation sont jumelés avec des employés plus expérimentés, afin qu'ils se familiarisent avec les nouvelles pratiques.	N/A	1	2	3	4	5
21) La direction donne des instructions aux employés qui sont cohérentes avec ce qui a été appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
22) La direction s'attend à ce que ceux qui ont complété la formation utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
23) La direction implique dans des décisions au travail ceux qui ont complété la formation, sur la base de leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
24) La direction encourage ceux qui ont complété la formation à décrire les nouvelles techniques apprises à tous les employés du groupe.	N/A	1	2	3	4	5
25) Des aides à l'apprentissage sont disponibles au travail pour supporter ce qui a été enseigné en formation.	N/A	1	2	3	4	5
26) La direction laisse savoir aux employés qu'ils font un bon travail lorsqu'ils utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
27) Quand un employé formé enfreint ce qui a été enseignées en formation, il peut s'attendre à être averti.	N/A	1	2	3	4	5
28) Lorsque quelqu'un utilise les techniques enseignées en formation, ses collègues pensent qu'il agit de façon inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
29) Ceux qui ont complété la formation ne sont pas conscients de la contribution de la formation à leur progrès dans le groupe.	N/A	1	2	3	4	5
30) Ceux qui ont complété la formation aident leur supérieur à fixer des objectifs réalistes à leur progrès dans le groupe.	N/A	1	2	3	4	5
31) Ceux qui ont complété la formation discutent, avec leurs collègues, des problèmes qui peuvent survenir lorsqu'ils utilisent les techniques montrées en formation.	N/A	1	2	3	4	5
32) Les employés peuvent compter sur la direction pour obtenir des réponses aux questions relatives à l'utilisation de la formation au travail.	N/A	1	2	3	4	5
33) Les ressources nécessaires pour appliquer les nouvelles habiletés sont disponibles pour ceux qui ont assisté à la formation.	N/A	1	2	3	4	5
34) La direction apprécie ceux qui appliquent ce qui a été enseigné.	N/A	1	2	3	4	5
35) La direction s'oppose à l'usage de techniques apprises en formation que les employés appliquent au travail.	N/A	1	2	3	4	5

36) La direction ne reconnaît pas la valeur et l'utilité de la formation.	N/A	1	2	3	4	5
37) La direction rencontre régulièrement les employés pour travailler sur des problèmes qu'ils peuvent avoir en essayant d'utiliser leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
38) La direction démontre de l'intérêt pour ce que les employés ont appris en formation.	N/A	1	2	3	4	5
39) La direction allège temporairement la charge de travail de sorte que les employés aient la chance de pratiquer leurs nouvelles habiletés.	N/A	1	2	3	4	5
40) Les préférences pour des promotions sont accordées à ceux qui utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
41) Ceux qui enfreignent ce qui a été enseigné en formation ont peu de chance d'obtenir une augmentation salariale.	N/A	1	2	3	4	5
42) Lorsque quelqu'un utilise les techniques apprises en formation, ses supérieurs pensent qu'il agit de façon inefficace.	N/A	1	2	3	4	5
43) La direction ne semble pas préoccupée de savoir si les employés utilisent leur formation.	N/A	1	2	3	4	5
44) Les gens au travail s'attendent à ce que tous effectuent leur travail de façon cohérente avec la formation.	N/A	1	2	3	4	5
45) La direction approuve les rencontres entre les employés et l'instructeur pour des conseils au travail.	N/A	1	2	3	4	5
46) Les collègues apprécient ceux qui se comportent tel qu'il a été montré en formation.	N/A	1	2	3	4	5
47) Les gens au travail s'aident à résoudre des problèmes difficiles, relatifs à l'utilisation de la formation au travail.	N/A	1	2	3	4	5
48) L'utilisation de la formation au travail peut aider les employés à rencontrer quelques aspects de leur plan de développement de carrière.	N/A	1	2	3	4	5
49) Lorsque les employés suivent ce qui a été enseigné en formation, ils se font dire qu'ils ne performant pas correctement.	N/A	1	2	3	4	5

BLOC 2

DEPUIS LE MOIS DE MAI 2002, VOUS AVEZ SUIVI UNE FORMATION SUR LES BPF QUI INCLUAIT UN SÉMINAIRE, UNE LECTURE AUTO-DIRIGÉE ET UN CBT. CE BLOC DE QUESTIONS VISE À DÉTERMINER VOTRE CHANGEMENT DE COMPORTEMENTS SUITE À CETTE FORMATION.

VEUILLEZ VOUS PRONONCER SUR VOS COMPORTEMENTS AVANT MAI 2002 ET APRÈS (MAINTENANT). VEUILLEZ INDiquer LA FRÉQUENCE DE CHACUN DES COMPORTEMENTS DES ÉNONCÉS CI-DESSOUS, À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE :

1	2	3	4	5
<i>Moins d'une fois par mois ou jamais</i>	<i>Une ou deux fois par mois</i>	<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<i>Une ou deux fois par jour</i>	<i>Plusieurs fois par jours</i>

21) Je m'assure que le personnel de mon service répond aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
22) Je m'assure que le personnel de mon Service complète leur curriculum de formation.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
23) Je m'assure que les équipements de mon Service répondent aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
24) Je communique mes engagements de conformité aux diverses personnes et Services affectés.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
25) Je fais produire des procédures écrites conformes aux exigences internes.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
26) J'établis des objectifs opérationnels afin d'atteindre les niveaux de qualité et de conformité requis à l'usine.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

27) Je m'assure que le personnel ayant des tâches reliées aux BPF soit formé sur les BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
28) Je m'assure que le développement et la mise en application de nouvelles technologies sont conformes aux exigences des BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
29) Je m'assure que tout ce qui est relié aux BPF (processus, méthodes, systèmes, équipements, etc.) soit validé selon le degré approprié de son utilité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
30) Je m'assure que tous les changements au produit pouvant affecter la sécurité, l'identité, la force, la qualité, la pureté, la stabilité, etc. soient contrôlés et documentés.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
31) Je décris les exigences liées à la préparation, au contrôle et à la gestion de documents sous forme papier ou électronique.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
32) Je m'assure que les déviations de mon Service soient rapportées, investiguées et documentées dans le temps et la manière appropriée.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
33) Je prends toujours des décisions en ligne avec les exigences de conformité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
34) J'identifie tous les Systèmes Qualités affectés par une déviation aux BPF.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
35) Je crée et maintiens la conformité tous les jours.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

36) J'identifie les éléments de qualité propres à chacun des Systèmes Qualités.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
37) Je fais respecter les exigences de conformité.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
38) Je crée et maintiens des liens avec les autres Services afin de partager les objectifs et actions de conformité de chacun des Services.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
39) J'explique les Systèmes Qualités de l'usine à autrui.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5
40) Je fais des liens entre les différents Systèmes Qualités de l'usine.	Avant	1	2	3	4	5
	Après	1	2	3	4	5

BLOC 3

DEPUIS LE MOIS DE MAI 2002, VOTRE SUBORDONNÉ A SUIVI UNE FORMATION SUR LES BPF. CE QUESTIONNAIRE VISE À DÉTERMINER VOTRE PERCEPTION DE LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT DE VOTRE SUBORDONNÉ DEPUIS CETTE FORMATION.

VEUILLEZ VOUS PRONONCER SUR LES COMPORTEMENTS DE VOTRE SUBORDONNÉ AVANT MAI 2002 ET APRÈS (MAINTENANT). VEUILLEZ INDiquer LA FRÉQUENCE DE CHACUN DES COMPORTEMENTS DES ÉNONCÉS CI-DESSOUS, À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE :

N/A	1	2	3	4	5
<i>Ne s'applique pas</i>	<i>Moins d'une fois par mois ou jamais</i>	<i>Une ou deux fois par mois</i>	<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<i>Une ou deux fois par jour</i>	<i>Plusieurs fois par jours</i>

1) Subordonné 1 met en pratique les notions concernant les BPF acquises lors de la formation.	Avant	N/A	1	2	3	4	5
	Après	N/A	1	2	3	4	5
2) Subordonné 2 met en pratique les notions concernant les BPF acquises lors de la formation.	Avant	N/A	1	2	3	4	5
	Après	N/A	1	2	3	4	5
3) Subordonné 3 met en pratique les notions concernant les BPF acquises lors de la formation.	Avant	N/A	1	2	3	4	5
	Après	N/A	1	2	3	4	5
4) Subordonné 4 met en pratique les notions concernant les BPF acquises lors de la formation.	Avant	N/A	1	2	3	4	5
	Après	N/A	1	2	3	4	5

**NOUS VOUS REMERCIONS SINCÈREMENT DU TEMPS QUE VOUS AVEZ CONSACRÉ
À RÉPONDRE À L'ENSEMBLE DE CES QUESTIONNAIRES.**

